

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛА-ВУЗ
КАК УСЛОВИЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Монография



Владимир 2015

УДК 378.0
ББК 74.480.0
В77

Авторы: И. В. Плаксина, К. В. Дрозд, А. В. Зобков, Е. Н. Малова,
Н. И. Смаковская

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
руководитель научно-образовательного центра «Психодиагностика»
Психологического института Российской академии образования
В. И. Панов

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент
Международной академии наук педагогического образования
зав. кафедрой педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Е. Н. Селиверстова

Печатается при поддержке Гранта РГНФ 13-06-00513

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненно-
В77 го самоопределения субъектов образовательного процесса : моногра-
фия / И. В. Плаксина [и др.] ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Сто-
летовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 274 с.
ISBN 978-5-9984-0635-5

Отражены актуальные вопросы, связанные с жизненным самоопределением субъектов воспитательного пространства школа-вуз. Результаты исследования, представленные в монографии, доказывают, что сложившиеся традиции и особенности организации воспитательного пространства школа-вуз являются одним из условий развития различных видов жизненного самоопределения: нравственного, профессионального, гражданского, эстетического.

Адресована ученым и практикам системы образования.

УДК 378.0
ББК 74.480.0

ISBN 978-5-9984-0635-5

© Плаксина И. В., Дрозд К. В.,
Зобков А. В., Малова Е. Н.,
Смаковская Н. И., 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
ГЛАВА I. ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	7
1.1. Отечественные и зарубежные подходы к определению понятия «самоопределение» личности	7
1.2. Виды самоопределения и их характеристика.....	12
1.3. Жизненное самоопределение: педагогический аспект....	17
1.4. Жизненное самоопределение: психологический аспект...	22
1.5. Развитие способности к жизненному самоопределению как педагогическая инновация.....	24
1.5.1. Основы педагогической инноватики.....	24
1.5.2. Инновации в воспитательной деятельности.....	30
1.6. Событийный подход к организации воспитательного пространства.....	42
1.7. Воспитательное пространство как условие жизненного самоопределения	47
1.8. Технология педагогического события как ресурс жизненного самоопределения.....	53
1.9. Критерии жизненного самоопределения субъектов, включенных в воспитательное пространство.....	60
ГЛАВА II. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ КАК УСЛОВИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	64
2.1. Моделирование воспитательного пространства школа-вуз.....	64
2.2. Методическое сопровождение инновационной деятельности по развитию воспитательного пространства школа-вуз.....	72
2.3. Комплекс педагогических средств, способствующих формированию жизненного самоопределения в урочной деятельности.....	81
2.4. Внеучебные педагогические события воспитательного пространства школа-вуз как условие развития способ-	

	ности к жизненному самоопределению	97
2.5.	Опыт формирования эстетического самоопределения студентов средствами учебного курса и внеучебной арт-проектной деятельности.....	103
2.6.	Интерактивная компетентность педагога как одно из условий развития способности к жизненному самоопределению	134
2.7.	Мастер-класс как ресурс развития педагогических компетенций	145
2.8.	Исследовательская деятельность педагогов, учащихся и студентов как средство самоопределения	150
2.9.	Модернизация управления школой в условиях воспитательного пространства школа-вуз	159
2.10.	Ученическое самоуправление как одно из условий жизненного самоопределения личности	171
2.11.	Психолого-педагогическая экспертиза воспитательного пространства школа-вуз	183
	ГЛАВА III. ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ КАК УСЛОВИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	190
3.1.	Динамика параметров воспитательного пространства школа-вуз	190
3.2.	Структура жизненного самоопределения педагогов	199
3.3.	Структура жизненного самоопределения старшеклассников	209
3.4.	Профессиональное и нравственное самоопределение студентов	230
3.5.	Гражданское самоопределение педагогов, учащихся и студентов в условиях воспитательного пространства школа-вуз	250
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	256
	БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	258
	ПРИЛОЖЕНИЯ	267

ПРЕДИСЛОВИЕ

В новых социокультурных условиях образованию предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования. Школа, в широком смысле этого слова, должна стать важнейшим фактором гуманизации общественных отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

В связи с данными требованиями к современному образованию Министерство образования и науки предпринимает серьезные попытки в плане обеспечения современного процесса воспитания основательными документами, которые призваны стать принципиальными для развития воспитания в России. 2013 год ознаменовался разработкой таких документов как: «Программа развития воспитательной компоненты в образовательных учреждениях», «Стратегия развития воспитания в системе образования». Не говоря уже о вступлении в силу ФЗ «Об образовании» и принятых ФГОСах. Однако, пока ощутимых результатов в педагогической практике это не дает, так как это связано с целым рядом факторов.

Необходимо напомнить, что в начале 90-х годов, понятие «воспитание» исчезло из официальных государственных документов, и это было обусловлено тем, что в кратчайшие сроки нужно было искоренить традиции коммунистического воспитания. Место воспитания в теоретическом поле и в практике государственных образовательных учреждений заняла социализация.

По мнению Н.Ф. Головановой, профессора кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии СПбГУ, автора работ по проблемам воспитания и социализации, многие педагоги имеют неверное представление о структуре образовательного процесса. Образование есть целостный педагогический процесс, имеющий составляющие: воспитание, обучение, социализация, которые непосредственно связаны с процессами развития и индивидуализации личности. Процессы воспитания и социализации очень тесно взаимосвязаны, но не тождественны. Результа-

том социализации становится социальный опыт личности. Воспитание же обращено к эмоционально-ценностной сфере личности. Здесь действует иной педагогический механизм: личностное взаимодействие воспитателя и воспитанников, открытое проявление своих отношений, позиций, жизненных принципов. Не случайно К.Д. Ушинский подчёркивал, что «на убеждения можно действовать только убеждениями». Решение задач воспитания возможно лишь при условии бытия взрослых и детей не «рядом», а «вместе» друг с другом, поэтому воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в их совместном бытии. Результатом этого взаимодействия является обоюдное духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка.

Таким образом, воспитание, несомненно, есть процесс целенаправленный и нуждается в понятной и мобилизующей цели, в понимании смысла жизни общества, векторов его развития, перспективы, и состоит в освоении ребенком смысла его собственной жизни. Самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки.

Особенностью предлагаемых в монографии подходов к проблеме самоопределения является его анализ не только с онтологической, но и с организационно-деятельностной позиции, предполагающей целе- и ценностно-организованное взаимодействие с другим человеком. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Важно отметить, что эта точка зрения не признает возрастных ограничений и распространяется в равной степени на дошкольника, младшего школьника, подростка, юношу, взрослого человека.

Постановка вопроса о целостном жизненном самоопределении человека открывает возможности исследования феномена самоопределения как совокупности личного, социального, культурного, экзистенциального, смысловых пространств самоопределения.

ГЛАВА I

ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

1.1. Отечественные и зарубежные подходы к определению понятия «самоопределение личности»

Вопросом самоопределения личности в отечественной психологии занимались и занимаются многие авторы: С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, М.Р. Гинзбург, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, И.Ю. Кузнецов и другие. Но, несмотря на огромное количество определений, данных разными авторами, единого подхода и определения понятия самоопределения в отечественной психологии до сих пор не существует.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева, самоопределение рассматривается как процесс, в котором формируется личность, способная к самостоятельному, активному построению собственной жизнедеятельности. Внешние воздействия на личность реализуются лишь опосредованно через внутренние условия. В этом, по мнению ученых, состоит смысл принципа детерминизма, выраженного в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему [101].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это, в первую очередь, осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. Здесь можно проследить важную сторону ориентированности человека - его самоопределение в социуме. Центральным моментом самоопределения, по ее мнению, является самодетерминация, собственная активность личности, осознанное стремление занять определенную позицию [101].

А.В. Мудрик подчеркивает, что самоопределение – это усвоение накопленного человечеством опыта, который в психологическом плане протекает как подражание и идентификация (уподобление), так и формирование у индивида неповторимых, присущих только ему свойств, которое протекает как персонификация (обособление) [30].

Другого подхода к самоопределению придерживаются В.Ф. Сафин и Г.П. Ников. Они раскрывают самоопределение как субъектность и связы-

вают его с процессом формирования индивидом себя как личности. По их мнению, субъектность проявляется в созидательной активности человека, которая приводит к появлению новых способов деятельности. Из этого следует, что способность к самоопределению является неотъемлемой частью целостной структуры личности и выражается в умении человека самостоятельно выбирать руководящие принципы и способы деятельности. Также они отмечают, что личность самоопределившаяся – это субъект, осознавший, что он хочет (наличие целей, жизненных планов, идеалов), что он может (свои склонности, способности, возможности), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет общество; в целом – это субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений [18].

Основными критериями границ и этапов самоопределения следует считать уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности и полноту уровня соотнесенности «хочу» – «могу» – «есть» – «требуют» у конкретной личности».

А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко говорят о том, что самоопределение – это поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний [33, с. 10-18].

А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко предложена «уровневая модель» структуры самоопределения. Элементы самоопределения, составляющие ее психологическую структуру, иерархически организованы и образуют два основных уровня:

1. Более высокий и устойчивый уровень – «ценностно-нравственный стержень» субъекта объединяет в себе: представления о принципах устройства мира («картина» или «образ мира») и организации человеческого сообщества; смыслы жизни и наиболее значимые ценности, ориентации личности; ценностные идеалы и табу (отвергаемые ценности и ориентации); основные жизненные способности, жизненные принципы, а также жизненные притязания.

2. Второй уровень – подчиненная ему пластичная составляющая самоопределения («оболочка») включает представления об окружающем социально-психологическом пространстве, ценности, цели и мотивы различ-

ных этапов жизни, знания об актуальных способностях и своих возможностях на каждом этапе. Кроме того, «оболочка» включает психологическую (мотивационную) готовность личности к определенным действиям, связанным с достижением желаемой позиции в системе социальных отношений на каждом этапе жизни. Ее содержание динамично, поскольку отражает ценностные и мотивационные особенности текущего этапа жизнедеятельности субъекта.

Выполняя научный анализ подходов к раскрытию понятия «самоопределение» Сапожникова Т.Н. указывает, что важнейшую роль в самоопределении личности играет социальная среда. Окружающая социокультурная среда и конкретные социальные группы, к которым принадлежит личность, развиваются не только по универсальным, но и по своим собственным законам. Какой способ жизнедеятельности выберет субъект в динамичных условиях, во многом зависит от степени согласованности или несогласованности направлений изменения социальной среды, развития референтных групп, групп членства, а также многих других групп и основного вектора самоопределения конкретной личности [90].

В работах Н.С. Пряжникова самоопределение описывается как нахождение самобытного «образа я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей [81, с. 131].

Л.И. Божович рассматривает проблему самоопределения в контексте изучения психологических закономерностей формирования личности. Автор связывает самоопределение с процессом формирования внутренней позиции человека, с появлением качественных изменений, представленных в виде системных новообразований, создаваемых на основе его собственной активной деятельности в определенные периоды жизни. По ее мнению, потребность в самоопределении является центральным компонентом социальной ситуации развития личности, а самоопределение – мотивационным центром, который определяет ее деятельность, поведение и отношение к окружающим [10].

И.С. Кон связывает самоопределение личности в юношеском возрасте с формированием жизненных планов, которые возникают в результате становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, когда предметом размышления становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся [47].

Понятие «самоопределение», которое используется в отечественной психологии, близко к понятию «идентичность личности» Э. Эриксона, который утверждает, что личность развивается благодаря включению в различные социальные общности – нацию, социальный класс, национальную группу, профессиональную группу и т. д., и переживанию своей неразрывной связи с ними [118].

Идентичность как психосоциальная тождественность позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ценности, идеалы, социальные роли и соответствующие формы поведения, а в юности – также и жизненные планы. Процесс формирования идентичности связан с осознанием собственной ценности и компетентности.

Дж. Марше выделил четыре стадии развития идентичности [90]:

1. Неопределенность идентичности. Индивид еще не избрал для себя никаких определенных убеждений и никакого определенного профессионального направления. Он еще не столкнулся с кризисом идентичности.

2. Предварительная идентификация. Кризис еще не наступил, но индивид уже поставил для себя какие-то цели и выдвинул убеждение, которые в основном являются отражением выбора, сделанного другими.

3. Мораторий. Стадия кризиса. Индивид активно исследует возможные варианты идентичности в надежде отыскать тот единственный, который он может считать своим.

4. Достижение идентичности. Индивид выходит из кризиса, находит свою вполне определенную идентичность, выбирая на этой основе для себя род занятий и мировоззренческую ориентацию.

Данные стадии представляют собой логическую последовательность становления идентичности, но необходимо сказать, что это не значит, что каждая из них является необходимым условием для последующей стадии.

К исследователям, которые считают личность активной и способной к самоопределению, как указывает Е.Л. Щербакова, можно отнести представителей экзистенциального направления: Э. Фромма, В. Франкла, Р. Мей, а также представителей когнитивного и социально-когнитивного направлений: Дж. Келли, А. Бандуру [117].

Смысл самоопределения Э. Фромм видит в ее самореализации и самоактуализации личности, а главное условие для этого – формирование «плодотворной ориентации» человека в мире, что подразумевает наличие

определенной базисной установки на использование и реализацию скрытых в нем потенциальных возможностей.

В. Франкл раскрывает содержание самоопределения через определение человека как осознающего, ответственного, духовного существа, постоянно трансцендирующего – поднимающегося над самим собой, принимающего решения, осуществляющего поиск смысла и выбор, самоопределяющегося в своем отношении к действительности, вырабатывающего личную духовную позицию по отношению к ситуации и судьбе.

По мнению Р. Мей, самоопределение заключается в осознании собственных возможностей в рамках судьбы. По мнению А. Бандуры – в способности воздействовать на самих себя, конструируя собственную судьбу. По мнению Дж. Келли – в способности выбирать из числа имеющихся личностных конструктов и создавать новые, поскольку личность предвосхищает («конструирует») будущие события.

А. Адлер, А. Маслоу и К. Роджерс отстаивали абсолютную свободу личности от внешних или внутренних условий. А. Адлер полагал, что существует творческая сила, сосредоточенная в самой личности, благодаря которой она является самоопределяющейся. Из работ А. Маслоу следует, что самоопределение представляет собой определение своих личностных особенностей, предпочтений и осуществление на их основе выбора [114].

Понятие «самоопределение» встречается в работах Ш. Бюлер. Она исходила из того, что самоопределение и стремление к самоосуществлению являются одновременно врожденными свойствами сознания и движущими силами развития личности. Полнота и степень самоосуществления, по ее мнению, зависят от самоопределения, под которым понимается как способность индивидуума «ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути», так и в целом «целевые структуры личности». Именно наличие жизненных целей приводит к интеграции личности и является условием сохранения ее психического здоровья, а их отсутствие вызывает неврозы. Ш. Бюлер заключила, что целевые структуры или самоопределения лежат в основе развития фаз жизни и перехода от одной фазы к другой [114].

Э. Берн считал, что вся жизнь определяется бессознательными программами – жизненными сценариями, закладываемыми в человека еще в детстве и реализуемыми в определенных ситуациях, и что часто эти бессознательные программы мешают человеку полноценно жить. Жизненные сценарии – это программы развития, которые вырабатываются еще в раннем детстве, в основном, под влиянием родителей. Самоопределение свя-

зано со способностью человека «перерешить» сценарное решение, отказаться от игр по запрограммированному сценарию. Таким образом, можно выделить различные подходы к определению исследуемого понятия: «культурное», «жизненное», «профессиональное», «социальное» самоопределение, каждое из которых отражает различные стороны феномена.

1.2. Виды самоопределения и их характеристика

Обзор подходов к определению понятия позволяет сделать вывод о том, что самоопределение рассматривается, в первую очередь, с точки зрения разных условий, сфер жизнедеятельности. Н.С. Пряжников выделяет следующие виды самоопределения:

- самоопределение в конкретной трудовой функции, операции;
- самоопределение на конкретном трудовом посту;
- самоопределение в специальности;
- самоопределение в профессии (в группе родственных специальностей);
- жизненное самоопределение;
- личностное самоопределение;
- самоопределение в культуре (как высший уровень личностного самоопределения) [81].

Жизненное, личностное и профессиональное самоопределение имеют общие связи. Е.Л. Щербакова, на основе анализа работ Л.И. Божович, А.В. Петровского, И.С. Кона и других, установила, что основные характеристики личностного самоопределения заключаются в следующем:

- 1) потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире;
- 2) личностное самоопределение ориентировано на будущее;
- 3) личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему [117, с. 220].

Рябцева И.В. предлагает рассматривать личностное самоопределение как преобразование самих себя в новом личностном опыте. Автор ставит на первое место в личностном самоопределении познание человеком самого себя, благодаря чему он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней. В процессе личностного самоопределения «преодолевается потребность искать опору во внешней поддержке и, наоборот, по-

является способность полностью опираться на себя – делать самостоятельный выбор» [88].

Личностное самоопределение представляет собой одновременно явление и процесс. М.Р. Гинзбург выразила статический и динамический аспекты личностного самоопределения через аспекты его структурных компонентов: психологическое настоящее, психологическое прошлое и психологическое будущее, каждое из которых обладает ценностно-смысловым и пространственно-временным аспектами. В данном случае личностное самоопределение предстает как обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация [21].

Профессиональное самоопределение, по мнению Э.Ф. Зеера и О.А. Рудей, есть определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности [35]. В возрасте ранней юности профессиональное самоопределение становится одним из центральных психологических новообразований.

Согласно И.С. Кону, профессиональное самоопределение – это действия юноши по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентации, действия, направленные на понимание степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений [47].

Профессиональное самоопределение сегодня – многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения, считает И.С. Кон [47]. Профессиональное самоопределение – это осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков; осознание соответствия их тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку; переживание этого соответствия как чувства удовлетворенности выбранной профессией.

И.С. Кон рассматривает процесс профессионального самоопределения как «длительный, многоплановый, весьма подвижный», включающий несколько стадий: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональную адаптацию и частичную или

полную реализацию личности в профессиональном труде. И.С. Кон в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии :

1. Возникновение и формирование профессиональных намерений;
2. Профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности;
3. Вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
4. Полную реализацию личности в профессиональном труде.

Е.А. Климов говорит о следующих стадиях профессионального самоопределения личности [18]:

1. Стадия оптации (12-17 лет) - подготовка к сознательному выбору профессионального пути;
2. Стадия профессиональной подготовки (15-23 года) — овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности;
3. Стадия развития профессионала (от 16-23 лет до пенсионного возраста) – вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности.

Е.В. Быков отмечает, что профессиональное самоопределение не заканчивается на этапе школьного обучения, оно продолжается в течение всей сознательной жизни человека.

В работах М.И. Рожкова социальное самоопределение рассматривается как выбор личностью своей социальной роли и социальной позиции в общей системе социальных отношений, предполагающих их включенность в эту ситуацию [84].

Основные признаки, которые выделил автор в самоопределении это:

1. Осознание своих целей;
2. Осознание своих жизненных планов;
3. Осознание ценностей, личностных и физических свойств.

Социальное самоопределение проявляется через социальную адаптивность («быть со всеми») и через социальную автономность («оставаться самим собой»), которые отражаются на социальной активности личности.

В процессе социального самоопределения можно выделить три основных этапа: 1) самопознание; 2) самовоспитание; 3) собственно самоопределение.

Гражданское самоопределение, в работах Н.В. Капустиной раскрывается как определение человеком своего места в гражданском обществе и

жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, обретение им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе [42].

Гражданское самоопределение, по мнению С.В. Рокутова, представляет собой интегративное качество личности, включающее аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, выражающиеся в принятии гражданских социальных ценностей, гражданской образованности, проявляемого в творческих делах, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации, участии в построении гражданского общества и содействии в становлении России как стабильного демократического государства [85].

С.В. Рокутов отмечает, что гражданское самоопределение есть целенаправленный процесс формирования гражданского облика человека, гражданина своего Отечества. Он предполагает усвоение определенной суммы гражданских знаний и осознание себя, своих прав и обязанностей, как человека и гражданина России, осознание причастности к большой и малой Родине: ее языку, истории, традиции, культуре».

Структура гражданского самоопределения, по мнению Н.В. Капустиной, включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный компонент – знание о принадлежности к данной социальной общности;
- ценностно-смысловой компонент – позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности;
- эмоциональный компонент – принятие или непринятие своей принадлежности;
- деятельностный компонент – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость [42].

Результатом сформированности когнитивного компонента гражданского самоопределения является знание о принадлежности к гражданской общности, представления, хотя и не всегда адекватные об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т. д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, определяющего характер социальных отношений, систему ценностей, а также народ (или народы), населяющий эту территорию, со своей культурой, языком и традициями.

Результатом сформированности ценностно-смыслового компонента является личностный смысл факта своей принадлежности к определённой общности в системе ценностных предпочтений, а результатом сформированности эмоционального компонента можно назвать гордость за свою страну. Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности [42].

Нравственное самоопределение рассматривается в работе В.В. Пашкевича, как феномен, который имеет ценностно-смысловую основу и основывается на осознанном и ответственном нравственном выборе и соотносится с требованиями морали, определении отношений к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации [74]. Нравственное самоопределение человека тесно связано с уровнем его духовного развития. Нравственное и духовное в человеке находится в неразрывном взаимодействии и рассматривается как высшая интегрирующая подструктура человека, которая формирует целостность психического мира личности, выступает регулятором поведения и деятельности человека, а также его взаимоотношений с миром и людьми. Процесс нравственного самоопределения протекает на протяжении всей жизни и не может осуществляться без анализа личностью своих нравственных возможностей, способностей, склонностей, интересов, целевых установок, нравственных качеств и ценностей.

В.В. Пашкевич выделяют следующие составляющие нравственного самоопределения:

- нравственные знания (знания нравственных категорий и нравственных принципов);
- мотивы поведения;
- нравственная самооценка, полученная личностью на основе самопознания;
- нравственные ценностные ориентации.

Важными условиями нравственного самоопределения личности, как считает В.В. Пашкевич, являются развитие таких качеств, как самостоятельность и активность, формирование нравственной ответственности, которая способствует правильному нравственному выбору, учет половой принадлежности, возрастных особенностей, развитие эмоциональной и волевой сфер развивающейся личности и т.д. [16 с. 31]. По утверждению А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко, структура нравственного самоопределения имеет уровневое строение, представленное в виде «ценностно-

нравственного стержня» (идеалы, эталоны, нравственное мировоззрение и т.д.) и «оболочки» (нравственные принципы, этические стратегии, нормы и правила поведения в различных ситуациях и с различными категориями людей и т.д.) [16, с. 201].

Способность к самоопределению формируется под воздействием многих факторов, среди которых наиболее значимыми являются: окружающая среда, в том числе социальная, а также соотношение компонентов этой среды – конкретно-историческая ситуация, СМИ, социально-экономическая и общественно-политическая ситуация в регионе и стране; генезис (формирование) возрастных психологических особенностей (свойств), прежде всего самосознания; формирующиеся индивидуальные особенности личности, обусловленные всем предыдущим жизненным опытом; информированность субъектов самоопределения об окружающем мире и о своих возможностях и интересах; половая принадлежность; значимые взрослые. Все это подтверждает необходимость создания условий для развития способности личности к свободному и осознанному жизненному самоопределению.

1.3. Жизненное самоопределение: педагогический аспект

Современный этап развития нашего общества требует качественно нового подхода к организации образования подрастающего поколения. Это обусловлено прежде всего тем, что социально-экономические преобразования сегодня определяют формирование основных качеств личности, моральных и нравственных установок, общечеловеческих и социальных ценностей, востребованных новыми общественными отношениями.

Сегодня сущность человека настолько спрятана за достижениями цивилизации, настолько не проявлена, что впору говорить о ее утрате и забвении. Возрождение гуманизма невозможно без возрождения сущности человека. Педагогика практического гуманизма, по мнению Д.В. Григорьева и В.А. Караковского, есть убеждение, укрепление, поддержка человека, создающего свою гуманистическую позицию в пространстве повседневной жизни. Педагогика практического гуманизма держится не на «помочах» руководства, назидания и наставления, а на поддержке собственных усилий человека по возвращению, культивированию Человеческого в себе, иными словами, на поддержке самоопределения личности.

Сегодня под воспитанием в общеобразовательной организации понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-

нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач. Общие задачи и принципы воспитания средствами образования представлены в федеральных государственных образовательных стандартах, где воспитательная деятельность рассматривается как компонента педагогического процесса в каждом общеобразовательном учреждении.

Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами.

О.С. Газман, ставя вопрос о целостном жизненном самоопределении человека, открывает возможности исследования феномена самоопределения как совокупности ситуативного, социального, культурного, экзистенциального смысловых пространств самоопределения [20, с. 60].

Проблема жизненного самоопределения личности глубоко и подробно рассматривается в гуманитарных науках. Философские представления о сущности и феномене самоопределения личности раскрыты в работах М.М. Бахтина, Г.С. Батищева, М. Хайдеггера. М.М. Бахтин считает, что в процессе постижения мира, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение [7].

Самоопределение – это определение, выявление своим народом своей воли в отношении своего национального и государственного устройства. Самоопределение личности - это абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. Самоопределение - это сложный процесс развития личности. Структурными компонентами самоопределения являются жизненное, личностное и профессиональное самоопределение. Все эти компоненты постоянно взаимодействуют. Одно предшествует другому, а чаще всего они происходят одновременно. Жизненное самоопределение лежит в основе других и начинается с самого себя. Жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения. Жизненное самоопределение предполагает высокую степень свободы выбора, но при условии, что человек не отказывается от

такой свободы. Однако человек может жить, меняя и осваивая различные социальные роли, действуя при этом пассивно, а может выступать творцом своей жизни.

По мнению И.Ф. Исаева и В.Н. Кормаковой, жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализации себя на основе этого самоопределения [40, с. 73]. На пороге вступления в самостоятельную жизнь перед молодым человеком встают фундаментальные задачи жизненного самоопределения. Юношу и девушку волнуют серьезные вопросы: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие. Юноша (девушка) стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору. Т.Н. Сапожникова определяет «жизненное самоопределение» как «свободный выбор человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий» [90, с.7].

Важнейшие аспекты жизненного самоопределения – нравственный, гражданский, эстетический, профессиональный нашли свое отражение в работах многих ученых (К.В. Дрозд, О.П. Леванова, С.В. Скутнева, А.Е. Воробьева, Н.С. Пряжников, Н.А. Гришакова, С.Н. Чистякова, Е.В. Филатова и др.).

Культурологический подход к образованию и воспитанию, рассматривающий современные социокультурные условия развития личности, выделяет жизненное самоопределение как центральный механизм становления личностной зрелости, как экзистенциальный выбор человека, заключающийся в принятии решения о смысле жизни и ее стратегии на основе рефлексивно-ценностного осмысления пережитых событий и самореализации в соответствии с принятым решением (Н.И. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, А.П. Валицкая, О.С. Газман, О.В. Заславская, В.П. Зинченко, Н.Б. Крылова, З.А. Малькова, В.А. Слостенин, Я.С. Турбовской, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Исследователь Мусаелян Е.Н. в структуре готовности к жизненному самоопределению личности выделяет следующие составляющие: ценностно-смысловой, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный. Каждый из указанных компонентов включает ряд показателей личности, которые проявляются в общении и деятельности [63].

Ценностно-смысловой компонент характеризуется содержанием ценностных ориентаций учащегося, мотивами участия в общественно – полезной деятельности, стремлением к самосовершенствованию, умением оценивать результаты своей деятельности, выбирать альтернативные способы решения различных проблем. Данный компонент раскрывается через интерес к учебно-познавательной и трудовой деятельности, потребность в этой деятельности, целеустремленность, стремление к постоянному самообразованию и самовоспитанию, желание добиться успеха, веры в себя и свои возможности, осознание самоценности личности и др.

Вторым существенным компонентом является деятельностно-практический компонент, который включает в себя мотивы, побуждающие школьников к овладению приемами и способами научного познания. Под влиянием этих мотивов формируются творческо-поисковые и действенно-волевые проявления личности учащегося. Деятельностно-практический компонент готовности к жизненному самоопределению также проявляется в сознательном стремлении к участию в общественно – полезной работе; заинтересованности в делах классного коллектива.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности учащихся к жизненному самоопределению выражен наличием внешних и внутренних мотивов, связанных с осмыслением собственной деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент готовности характеризует личность с позиции ее активности, способностью к социально ценным эмоциям, переживаниям; способностью к соучастию в делах классного коллектива, взаимопомощи, взаимовыручке.

Е.Н. Мусаелян выделяет критерии и показатели готовности учащихся к жизненному самоопределению, содержание которых обусловлено тем, насколько учащийся осознает и воплощает в социальной деятельности общественно выработанную систему ценностей [63].

Наиболее важными критериям являются: когнитивный, потребностно-мотивационный и эмоционально-волевой. Каждый из них имеет свои показатели. Когнитивный критерий характеризуется пониманием своих возможностей; умением анализировать свое поведение; наличием жизнен-

ных планов; стремлением к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Показателями потребностно-мотивационного компонента выступают: желание участвовать в школьных, университетских воспитательных событиях; заинтересованность в делах коллектива; отношением к различным видам социально значимой деятельности. Эмоционально-волевой компонент характеризует адекватная самооценка; рефлексия собственной деятельности; способность завершить начатое дело; проявление воли и настойчивости в достижении цели.

Выделенные критерии и показатели, по нашему мнению, позволяют оценить уровень готовности личности к жизненному самоопределению, точнее сказать степень сформированности основных показателей. Можно выделить три уровня готовности к жизненному самоопределению: высокий, средний, низкий. Уровень готовности личности к жизненному самоопределению определяем в процессе наблюдения за поведением учащегося в различных ситуациях, в беседах, посредством анкетирования, создания проблемных ситуаций.

Широкие возможности для жизненного самоопределения учащихся, по мнению Е.Н. Мусаелян, представляют разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности, организуемые на принципах самоуправления, соуправления и самодетельности. В процессе реализации самоуправления происходит актуализация у учащихся личностного смысла формирования готовности к жизненному самоопределению, развиваются субъект – субъектные отношения во взаимодействии педагогического и ученического коллективов, чаще появляются инициативы к рефлексивной деятельности у учащихся [63].

Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы в области гуманитарных наук, раскрывающие сущность влияния на развитие жизненного самоопределение личности происшедшего события как «эпицентра значимого общения», как «точки соприкосновения, взаимопересечения судеб» (А.А. Кроник). Событие становится смыслообразующим понятием в процессе жизненного самоопределения личности [55].

Особенностью педагогического подхода к проблеме жизненного самоопределения является рассмотрение процесса самоопределения не только с онтологической, но и с организационно – деятельностной позиции, предполагающей развертывание динамической сети взаимосвязанных педагогических событий или выращивания определенного воспитательного пространства.

На наш взгляд, задачи педагогического обеспечения развития способности личности к жизненному самоопределению должны носить системный характер, и быть обращенными и к студенту вуза – будущему педагогу, и к работающему педагогу, и к школьнику.

1.4. Жизненное самоопределение: психологический аспект

Современные требования к организации жизнедеятельности человека определяются необходимостью быть гибким в изменяющемся мире, которая подразумевает не только приспособление к изменяющейся действительности, но и готовность к активному преобразованию той среды, пространства, в котором живет человек. Способность человека достигать желаемое, по мнению Д.А. Леонтьева, является неоспоримой ценностью не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни [59]. Управление ходом своей деятельности, своим развитием связывается с понятиями субъекта и субъектности. Для отечественной философско-психологической мысли, тесно связанной с идеями экзистенциальной философии и психологии, характерно глубокое внимание к изучению человека сквозь призму его бытия. Человек как субъект жизнедеятельности является предметом изучения психологии бытия, опирающейся на субъективно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, М.М. Бахтина, В. Франкла. Известное высказывание, принадлежащее С.Л. Рубинштейну о том, что человек является субъектом собственной жизни, нашло подтверждение и развитие в трудах А.В. Брушлинского, который подчеркивал, что важнейшим из всех качеств человека является способность быть субъектом собственной жизни. Концепт «субъект жизни», как указывает Н.В. Гришина, является точкой пересечения интересов современных подходов, объединенным общим интересом к проблематике жизненного самоопределения, психологии человеческого бытия. В современной отечественной психологии развитие идей субъектного подхода связано с именем А.В. Брушлинского, который определял субъектность как способность человека «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» [101].

По мнению Д.А. Леонтьева, быть субъектом собственной жизни означает, что человек выбирает свое бытие и выстраивает свои отношения с окружением как субъектные [59]. Однако только анализ конкретной ситуации деятельности, взаимодействия, познания, отношения дает возможность говорить о том, выступает ли данный человек как полноценный

субъект или нет. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что понятие субъекта может быть использовано для характеристики жизнедеятельности, а ведущей характеристикой субъектности признает способность к сознательному осмыслению бытия [1].

М.Р. Гинзбург отмечает, что самоопределение есть обретение человеком своего ценностно-смыслового единства, реализация себя в мире. А.В. Петровский описывает самоопределение как сознательный акт выявления и утверждения личностью собственной позиции, образ существования, стиль жизни.

Философско-психологический подход к проблеме самоопределения личности представлен в работах А.Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Ф. Сафина и др. Самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки (К.А. Абульханов-Славская, Л.И. Божович, Е.И. Исаев, В.А. Петровский, К.Р. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, Г.А. Цукерман).

К.А. Абульханова-Славская за единицу анализа жизненного пути предлагает принять обобщенный ценностный способ жизни личности, изменения жизненной позиции во времени и ценностный способ целеполагания (концепцию жизни) [1]. Жизненная ситуация может пониматься согласно Е.Ю. Коржовой как фрагмент среды, с которой происходит непосредственный контакт человека. Исходным моментом здесь выступает выделение жизненной ситуации как значимой, проблемной, относительно которой человек выступает субъектом жизнедеятельности [101].

Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами.

Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую, жизненную среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту. Как подчеркивают А.Г. Журавлев и

А.Б. Купрейченко, «...социальные потребности и интересы, качество и образ жизни и т. п. отдельных людей и их сообществ, включенных в социально-психологическое пространство субъекта, могут в высокой степени определять его жизненные цели и ценности, ожидания и опасения, степень удовлетворенности жизнью и т. д.» [33, с. 58].

Жизненное самоопределение, по мнению Е.Л. Щербаковой – это широкое понятие и оно неразрывно связано с жизненными целями, планами, ценностными ориентациями [116]. Жизненные цели и планы имеют достаточно определенную предметную очерченность, могут быть выражены в конкретных событиях жизненного пути. Жизненные планы являются средствами осуществления жизненных целей.

Т.Н. Сапожникова рассматривает жизненное самоопределение, как свободный выбор молодым человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий [91].

Также необходимо сказать, что жизненное самоопределение неразрывно связано с жизненными предназначениями личности. О.И. Мотков говорит о том, что жизненные предназначения – это изначально заданные природные ориентации человека, его общая жизненная направленность, выражающая предрасположенность к определенному типу функционирования, стилю деятельности, типу отношений к себе, людям и миру в целом [62].

От содержания жизненного самоопределения зависит направленность развития личности в целом. Основой процесса жизненного самоопределения являются ценностные ориентации. Они отражают позицию человека к своим желаниям, потенциальным возможностям и способностям, чертам характера и т.д. Таким образом, жизненное самоопределение – сложная научная проблема, имеющая философский, психологический, педагогический, культурологический, социологический аспекты.

1.5. Развитие способности к самоопределению как педагогическая инновация

1.5.1. Основы педагогической инноватики

Анализ современной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований в области образования свидетельствует о существовании различных точек зрения на инновационную педагогическую деятельность, что приводит к различным позициям в оценке ее результатов

и часто затрудняет проведение объективной экспертизы инновационного процесса.

Различные определения инновации отражают основное её содержание: создание и распространение разного типа новшеств. Слово «инновация» происходит от латинского «*in*» – и «*novus*», что в переводе означает «обновление, новинка, изменение».

Делая обзор научной литературы, посвященной педагогическим инновациям, И.В. Плаксина подчеркивает, что М.В. Кларин рассматривает «инновацию» не только в контексте создания и распространения новшеств, но и как преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, с которыми эти новшества связаны. Новые модели обучения здесь связаны с инновационными дидактическими подходами, нетрадиционными представлениями о построении учебного процесса [76].

В.А. Сластенин также считает, что категория новизны относится не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Кроме того, нововведение — это не есть что-то принципиально новое, впервые созданное, а есть новшество, где-то уже успешно апробированное на практике, детально изученное и с учетом местных условий вводимое в данное учреждение.

М.М. Поташник употребляет термин «инновация» как процесс освоения новшества. Инновационный процесс имеет сложное строение, в котором выделяется следующая иерархия структур инновационной деятельности:

- деятельностная структура, как совокупность компонентов (мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты);
- субъектная структура, как деятельность всех субъектов развития (директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей и т.д.);
- уровневая структура, как инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном и школьном уровнях;
- содержательная структура, как рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитании, управлении и т.д.;
- структура жизненного цикла, включающая этапы: возникновение, рост, зрелость, освоение, диффузия, насыщение, рутинизация, кризис, иррадиация;
- управленческая структура, как взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль;

– организационная структура, включающая собственно организационный, диагностический, прогностический, практический, обобщающий и внедренческий этапы.

А.И. Пригожин, К. Ангеловски, В.А. Кан-Калик, В.С. Лазарев, Н.Р. Юс-уфбекова рассматривают инновацию как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [76].

Понятие «инновация», по мнению А.М. Саранова, отражает целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, логику развертывания новшества от идеи до его использования, а также логику отношений между участниками инновационного процесса. Основываясь на идеях системного подхода, можно утверждать, что только целостность всех его компонентов и этапов ведет к качественному изменению системы, к ее переходу в качественно иное состояние, что порождает ревизию устаревших форм, правил, ролей, способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. И.Д. Кувшинова выделяет способы классификации инноваций по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов. По функциональным возможностям, по ее же мнению, инновации можно разделить на нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

А.В. Хуторской [110], обобщая подходы к классификации инноваций, выделяет следующие основания:

1. По уровням инновационной деятельности:

– методологические инновации, как новые подходы к построению образовательных систем;

– институционные инновации, связанные с организационно-структурными преобразованиями и, прежде всего, статусным изменением образовательных учреждений;

– инновации, охватывающие содержательные процессы поиска и реализации новых образовательных технологий (дистанционное обучение, тестирование, информационные технологии и др.).

2. По способу возникновения и протекания инноваций: систематические, планомерные, стихийные.

3. По глубине и ширине осуществления инноваций: массовые, глобальные, радикальные, существенные преобразования, частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением.

4. По характеру происхождения: внешние и внутренние.

5. По признакам масштабности: частные (локальные и единичные, не связанные между собой), модульные (или комплексные, взаимосвязанные между собой), системные (охватывающие все сферы жизнедеятельности образовательного учреждения).

О.Г. Хомерики [111] выделяет следующие группы (типы) нововведений с точки зрения их отнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса:

– инновации в содержании образования;

– инновации в методиках, технологиях, методах учебно-воспитательного процесса;

– инновации в организации учебно-воспитательного процесса;

– инновации в управляющей системе школы.

А.И Пригожин выбирает для классификации инновационный потенциал, который измеряется по степени новизны его предметного содержания и определяет три типа нововведений:

– радикальные или базовые (принципиально новые технологии и методы управления);

– модифицирующие (улучшение, дополнение исходных конструкций, принципов, форм);

– комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов) [76].

Модификационные нововведения появляются чаще базовых, адаптируя последние к меняющимся условиям и задачам. Но приспособительные возможности нововведений не беспредельны. Базовые, радикальные нововведения представляют собой особую ценность тогда, когда будут исчерпаны все возможности нововведений модифицирующих. Модифицирующие, совершенствующие нововведения могут играть и консервативную,

тормозящую роль. Искусственно продлевая жизнь когда-то прогрессивного и принципиального новшества, они в какой-то степени компенсируют его несоответствие изменившейся среде.

Каким же образом необходимо конструировать и сопровождать педагогические нововведения, чтобы они соответствовали потребностям образовательной системы? Можно выделить четыре уровня реализации инноваций в области образования: концептуальный, организационно-деятельностный, научно-методический и внедренческий. На каждом уровне решаются свои специфические задачи.

Задачи концептуального уровня:

- методологическое обоснование приоритетных общенаучных идей, необходимых и достаточных для разработки концепции обновления и отражение в концепции специфики данной школы (лицей, гимназии различного профиля).

Задачи организационно-деятельностного уровня:

- подбор и расстановка педагогических кадров внутри школы, поиск и привлечение научных консультантов, специалистов для чтения новых курсов и факультативов, создание научно-методического совета для планирования;

- координации и контроля опытно-экспериментальной работы, создание творческих групп учителей экспериментаторов для разработки и опытной апробации новых курсов и направлений деятельности;

- обеспечение материально-технических условий для проведения опытно-экспериментальной работы.

Задачи научно-методического уровня:

- разработка и апробация различных вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения, определение критериев результативности реализации концепции образования данного учебного заведения;

- разработка методов диагностики уровня достижения результатов и степени влияния инновационной деятельности на ее субъектов, определение механизма обобщения и распространения передового опыта.

Задачи внедренческого уровня:

- описание основных направлений деятельности всех участников нововведения;

- определение средств и условий осуществления намеченного плана, определение методов и механизма мониторинга, корректировка инновационного процесса.

Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что современное образование немислимо без инновационных процессов. В настоящее время выделилась сфера научного знания – «педагогическая инноватика», изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования.

Развитие школы осуществляется только через инновационный (а не учебно-воспитательный) процесс. И это есть объект управления развитием образовательного учреждения. Развитие школы – это и есть процесс разработки и освоения инноваций.

В.А. Ясвин [120] считает, что специфичность инноваций в образовании проявляется в следующем:

- новое решение актуальной проблемы;
- качественное изменение уровня развития личности учащихся;
- качественное изменение других компонентов образовательной системы;
- невозможность внедрения на уровне отдельных педагогов или технологий.

В качестве инновационной может рассматриваться школа, которая:

- разрабатывает отличную от других модель организации жизнедеятельности;
- имеет принципиально отличное от традиционного содержание образования;
- новое содержание и способы деятельности педагога.

Определение сущности педагогических инноваций неразрывно связано с выделением критериев инновационности образовательного учреждения. По мнению В.А. Ясвина, таковыми критериями являются следующие:

- изменения проводятся на общешкольном уровне (единица измерения – вся школьная организация, в том числе организационно-управленческая структура школы);
- в наличии есть новый вариант решения актуальной организационно-педагогической проблемы;
- процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности, в контексте реализации разработанной модели организации жизнедеятельности учащихся, отличной от общепринятой;
- изменения касаются принципиальных отличий от традиционного содержания образования;

- изменения обуславливают новое содержание и способы педагогической деятельности;
- преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности;
- изменения приводят к новому качественному уровню развития личности учащихся.

Достижение целей инноваций в образовательном учреждении невозможно без экспертной диагностической деятельности, являющейся особым типом исследовательской деятельности, в которой объектом изучения выступает развивающаяся педагогическая практика. Диагностика служит сбору максимально объективной информации, а экспертиза предполагает осмысление всей совокупности разнообразных диагностических сведений.

1.5.2. Инновации в воспитательной деятельности

Сегодня все больше принято говорить и писать об инновациях в образовании, не выделяя в особую проблематику инновации в воспитании. Феномен инноваций в воспитании не достаточно исследован и осмыслен в историческом плане, как ресурс, который делает данную категорию непонятной и зачастую неактуальной, поскольку парадигмальные изменения все больше направляют ученых и практиков на осмысление процессов обучения, нежели на осмысление вопросов воспитания с точки зрения их инновационности и необходимости для современных обществ 21 века, и, прежде всего, для самого человека, его социализации.

Важнейшими социальными качествами личности сегодня являются конкурентоспособность, лидерство. Развитие компетенций к конкурентоспособности и лидерству, не возможно, представить без разработки и реализации инноваций в образовательном пространстве, и прежде всего без инноваций в воспитании, так как именно через процесс воспитания, человек способен на выявление, становление, развитие и самореализацию и самоактуализацию своих собственных успешных качеств и позитивную социализацию.

По мнению Н.В. Шишариной, актуальность данной проблемы определяется различными факторами, среди которых [115]:

- активная образовательная конкуренция;
- постоянное стремление к усовершенствованию существующей воспитательной системы, устранение противоречий между реальным и желаемым состояниями;

- проблема определения потенциала инноваций в сфере воспитания, их перспективность для личности и общества;
- неудовлетворенность собственной системой образования и воспитания, свойственная современным государствам;
- поиск оригинальных форм взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса в целях решения общих задач воспитания;
- социальный заказ - вызовы научно-педагогической общественности.

Автор утверждает, что решение выше названных проблем возможно лишь в результате активного использования инноваций в воспитании основанных на широком использовании активных и интерактивных форм и технологий взаимодействия; инновационных образовательных альянсов; технологии модерации; технологии эффективной коммуникации; технологии деятельностной педагогики; технологии обогащающего воспитания.

Ключевое понятие в инноватике – инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

Подчеркнем единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трехсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения. Другое системное понятие – инновационная деятельность – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Под инновациями в воспитании К.Е. Сумнительный предлагает понимать системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных средств, способствующие социализации детей и подростков и позволяющие нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде.

По мнению Н.В. Шишариной, феномен «инновации в воспитании» представляет собой новую (обновленную или улучшенную) социокультурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности. Это творческая социальная среда, пространство по «производству» нового: воспитательного процесса; воспитательной услуги; воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного); воспитательной технологии [115].

Под «инновацией в воспитании» в широком смысле Н.В. Шишарина понимает обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки, технологии; закономерный, объективный процесс совершенствования образовательного процесса. В узком смысле «инновация в воспитании» есть процесс создания, диффузии и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности. По своей природе «инновация в воспитании» есть конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, продукта или услуги, используемого в практической педагогической деятельности [115].

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. В педагогической инноватике наиболее признанными критериями, используемыми для оценивания педагогических инноваций, являются новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения в массовой практике.

Новизна выступает первым и наиболее очевидным, но не единственным критерием в оценивании инновации. Исследователи предлагают выделять три вида новизны: – абсолютная новизна (не имеющая аналогов и прототипов); – относительная новизна (в отдельных элементах новшества); – псевдоновизна («оригинальничанье», «изобретательские мелочи», несущественные в педагогическом процессе).

Обобщая имеющийся опыт методологических исследований, можно выделить следующую совокупность критериев инновационности: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Характеризуя инновации в воспитании, Н.В. Шишарина выделяет основополагающие внешние критерии ее существования: инновационность, продуктивность и эффективность [115].

Инновационность – важнейшая социальная категория и критерий инновации. Под инновационностью понимают научно-технологическую новизну, востребованность, улучшение, обновление, в данном случае образовательного (воспитательного) продукта, при этом новизна данного продукта присваивается участниками воспитательного процесса. В свою очередь инновационность реализуется через инновационный процесс.

Продуктивность как результат, при котором плодотворно создаются полезные ценности, в нашем случае воспитательные ценности. Результатом такой продуктивности в воспитании могут быть: инновация-процесс, инновация-продукт и инновация-услуга.

Инновация-процесс – это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса (например: процесс реализации инновационного проекта в воспитании). Инновация-продукт-новшество имеет физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, который выходит в этой форме за пределы образовательной организации (например: технология обогащающего воспитания). Инновация-услуга – комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей (например: форма – творческая сессия обогащающего воспитания).

Эффективность – это отношение полезного результата к затратам, ресурсам. В воспитании критерием эффективности может служить:

- создание наибольших ценностей для участников образовательных отношений;
- возможность для самореализации и личностного роста;
- получение морального эффекта;
- формирование навыков социальной адаптации и самореализации.

Так, в Программе развития воспитательной компоненты образовательного учреждения особое внимание уделено ресурсам и особенно – человеческому ресурсу, условиям его эффективного осуществления. Такой процесс, на наш взгляд, возможен при создании инновационной среды для воспитательной компоненты как внешней, так и внутренней.

Выделенные критерии следует рассматривать как внешнюю среду воспитательной компоненты. Тогда как признаки проявления критерия и условия существования критерия следует считать внутренней средой воспитательной компоненты. Соотношение внешней и внутренней социокультурной среды воспитательной компоненты будет составлять специфику и теоретическую платформу модели инноваций в воспитании в каждом конкретном случае.

Именно такая инновационная среда воспитательной компоненты, будет способствовать развитию дополнительных условий для успешной социализации учащихся. В этом случае, по мнению Н.В. Шишариной [115], целями инноваций в воспитании будут являться:

- качественная интеграция воспитания и обучения;
- развитие предприимчивости, творчества, креативности и таланта у детей;
- становления инновационного мышления и способа деятельности;
- приобретения инновационного иммунитета;
- овладение способом инновационного проектирования и др.

Таким образом, опираясь на понимание воспитания как управления процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Х. Й. Лийметс), необходимо отнести создание, развитие, реализацию и получение продуктивного результата инноваций в воспитательном процессе к актуальной проблеме современного образования.

Ведущими специалистами в области воспитания воспитательная система и воспитательное пространство признаны наиболее эффективными и, по сути, инновационными условиями для развития личности. Воспитательная система – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. Наряду с воспитательной системой эффективным механизмом личностного развития детей и взрослых является воспитательное пространство. Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое событие детей и взрослых.

Понятие «воспитательная система» появилось значительно раньше, чем «воспитательное пространство». Это понятие было введено и разрабатывалось Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Л.В. Алиевой, В.А. Караков-

ским, А.М. Сидоркиным, А.В. Гаврилиным и другими исследователями. Понятия «воспитательная система» и «воспитательное пространство» – это не равнозначные понятия, нельзя подменять одно другим.

К.В. Дрозд, подчеркивает, что, по мнению Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковского [31], воспитательная система представляет собой развивающийся во времени и в пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создана). Воспитательная система – это сложное социальное психолого-педагогическое, саморегулирующееся и управляемое образование, охватывающее весь педагогический процесс, интегрирующее учебные занятия, внеурочную жизнь, разнообразную деятельность и общение.

В основу создания воспитательной системы положена теоретическая концепция, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, позитивный опыт. В качестве основной цели выступает создание условий для развития и саморазвития социально активной, творческой личности, способной к освоению и сохранению культуры.

Воспитательная система выступает как целостная упорядоченная совокупность взаимодействующих компонентов:

- различные виды деятельности, обеспечивающие реализацию концепции;
- субъекты деятельности, организующие ее и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъектов в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность.

Воспитательная система (учебно-воспитательная, если речь идет о воспитании в учебно-образовательном учреждении) создается в рамках структуры педагогического учреждения или организации для целенаправленного развертывания во времени и в пространстве воспитательных процессов. Такая система динамична, сочетает в себе традиции и инновации. Можно говорить о воспитательной системе детского сада, школы, интерната как о неременном условии целенаправленного построения воспитательного процесса в детском коллективе, малых группах и по отношению к отдельным воспитанникам.

Е.Н. Барышников [6] выделяет в качестве общих для воспитательных систем образовательного учреждения следующие интегральные качества:

– смыслопорождение – воспитательная система является носителем (порождает) определенный смысл, который объединяет всех участников воспитательного процесса;

– результативность – воспитательная система в процессе своего функционирования обеспечивает достижение определенного результата;

– упорядоченность – воспитательная система задает определенный порядок действий для ее субъектов;

– интегративность – воспитательная система порождает взаимосвязь между отдельными составляющими воспитательного процесса в образовательном учреждении;

– технологичность – воспитательная система оптимизирует воспитательную деятельность в образовательном учреждении, превращая ее в определенную технологию, последовательность действий, обеспечивающих достижение цели;

– автономность – воспитательная система задает своеобразие воспитательной деятельности в образовательном учреждении, позволяет определить внутренние составляющие воспитательной системы и выстроить отношения с внешней средой.

Специфику интегральных качеств воспитательной системы, по мнению Е.Н. Барышникова, порождает наличие следующих оппозиций:

– субъект – объект. С одной стороны, воспитательная система, субъект саморазвития, а с другой, это искусственная система, создаваемая усилиями педагогического коллектива.

– коллективное – индивидуальное. С одной стороны, воспитательная система представляет собой социальный организм (коллектив), а с другой – это пространство (среда) развития индивидуальности каждого участника воспитательного процесса.

Результативность в зависимости от выбранной оппозиции может определяться как:

– воспитание выпускника, обладающего качествами, определенными аттрактором развития воспитательной системы;

– воспитание качеств, определенных педагогическим коллективом при постановке целей и задач воспитательной деятельности;

– создание общешкольного коллектива, который задает определенный образ воспитанника;

– развитие индивидуальности воспитанников на основе их ценностно-смыслового самоопределения.

По мнению Е.Н. Барышникова, воспитательная система в условиях современной воспитательной ситуации представляет собой противоречивое единство объективного, субъективного, социального и антропологического [6].

Н.Ю. Савельева определяет воспитательную систему образовательного учреждения как эффективное педагогическое условие для развития ценностного сознания воспитанников. Гуманистическая воспитательная система представляет собой поле активного взаимообогащения индивидуальных ценностных систем. Субъекты воспитания (отдельные люди, микрогруппы, воспитательный коллектив школы) активно влияют на ценностные системы друг друга.

В условиях воспитательной системы складываются «воспитывающие отношения», которые формируют максимальные условия для развития личности, т.е. создают для нее эмоциональный комфорт, психологическое благополучие. Данные отношения включают в себя как взаимоотношения людей, так и отношение к миру, другим, себе. Они, безусловно, имеют ценностно-содержательный блок, опирающийся, в первую очередь, на гуманистические, общечеловеческие ценности. Важно, что воспитывающие отношения должны реализовываться педагогическим коллективом на практике, т.е. в собственных взаимоотношениях, а воспитание учащихся идет через погружение в них. Пребывание в эмоционально комфортных отношениях снижает потребность в личностной защите, социальные страхи (как барьеры самореализации), развивает позитивную самооценку и социальный интерес личности. Результатом действия такого рода отношений вокруг учащегося становится движение его личности вперед, актуализация социального интереса в личностной структуре, стремление к позитивному социальному взаимодействию, что в свою очередь, улучшает социальную адаптацию личности.

Таким образом, воспитательная система любого уровня, по мнению Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой, не самоцель, а цель – личность развивающегося человека, включенного в эту систему.

Методология исследования условий построения воспитательного пространства базируется на основополагающих идеях философии воспитания и экологии личности о природе и сущности человеческой деятельности, ее целесообразном и творческом характере. По мнению Г.И. Рогалевой [83], осмысление педагогического феномена воспитательного пространства невозможно без использования системного подхода, который

позволяет анализировать, исследовать и развивать его как целостную, единую систему. Системный подход, с точки зрения Г.И. Рогалевой [83], предполагает выделение особенностей воспитательного пространства и рассмотрение их с позиций системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик.

Воспитательное пространство каждого учебного заведения является уникальным, при его создании и развитии используются педагогический опыт, традиции и инновации, соединяются прошлое и будущее учебного заведения, его история, традиции и перспективы. По своей сути воспитательное пространство является авторским. По мнению некоторых исследователей, воспитательное пространство является пространством потенциальных возможностей. Современный этап исследования воспитательного пространства представляет собой достаточно сложно структурированное явление. Его компонентами могут стать пространства реального (образовательное, культурное, досуговое, социальное, экономическое, коммуникативное) и виртуального миров, пространство макро- и микросоциумов; информационно-знаковое пространство, различные субкультуры и контркультуры, кадровый потенциал и материально-техническая инфраструктура. Важно, что субъекты пространства могут не являться реальными социальными группами (академическая группа, класс, общественная организация, органы самоуправления, педагоги, представители профессиональных сообществ и др.), а представлять собой совокупность позиций в пространстве, например, приверженцы гуманистического воспитания или авторитарной педагогики.

В процессе моделирования воспитательного пространства становится принципиальным обращение к идее субъективного пространства мира человека (А.А. Бодалев, Н.М. Борытко, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко и др.), характеристики которого всегда несут на себе своеобразие опыта труда, общения, познания субъекта. Речь в этом случае идет об имеющихся различиях в восприятии, понимании, характеристиках пространства мира. А.А. Бодалев [11] связывает эти различия с особенностями ценностно-потребностной сферы у разных людей и обозначает факторы, которые могут влиять на субъективное пространство мира. К ним он относит взросление, которое расширяет границы субъективного пространства мира человека и обогащает его содержание, природно-социальное окружение, приобретаемую профессию, детерминирующую субъективную конфигурацию его пространства мира и его содержательное наполнение, образ жизни че-

ловека, определяющий разнообразие и качество отношений, объектов, их признаков, происходящие в них изменения, отраженные в субъективном пространстве мира человека и включаемые им в разные виды своей деятельности. Названные факторы являются общими для сравнительно больших групп людей. Однако существуют особенности субъективного пространства мира человека, имеющие неповторимый, индивидуальный характер. Они обусловлены индивидуальными характеристиками человека (тип высшей нервной деятельности, доминирующее полушарие, ведущий анализатор, особенности восприятия и другое). Таким образом, субъективное пространство мира человека определяет особенности освоения (не освоения) и присвоения (не присвоения) им воспитательного пространства, индивидуально-личностное проявление человека в нем. Субъективность восприятия воспитательного пространства является, на наш взгляд, важной его характеристикой. Можно также предположить, что субъективное пространство мира человека является одним из компонентов воспитательного пространства, входит в его структуру или скорее архитектуру и способно влиять на динамику его развития, содержание, степень взаимодействия. При моделировании в этом случае важно учитывать, что субъективное пространство мира человека определяет характер и набор его социальных ролей в воспитательном пространстве. Такому пониманию соответствует определение воспитательного пространства, данное Н.М. Борытко: – это целостный образ среды, который складывается в сознании воспитанника, результат его идентификации, ценностно-смыслового самоопределения, существующий в форме миропонимания, «Я-концепции», самосознания, направленности личности [12].

В своих исследованиях формирования воспитательного пространства М.Г. Резниченко отмечает, что в настоящее время одним из подходов к выявлению сущности воспитательного пространства является определение его как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, создаваемой в среде пребывания субъектов воспитания, способной выступить интегрированным условием личностного развития человека [82]. М.Г. Резниченко определяет воспитательное пространство как динамическую, многоуровневую, социально-педагогическую систему, функционально объединяющую:

– подсистему личностно-профессионального развития, инициирующую развитие и реализацию творческого потенциала субъектов воспитания, укрепляющую у них способности к созданию оригинального образо-

вательного и научного продукта, социальной активности и ответственности за принимаемые решения;

- подсистему институциональную, сохраняющую преемственность традиций, культурных, национальных, региональных особенностей, придающих опережающий характер воспитательно-образовательному процессу;

- подсистему событийно-временную, включающую упорядоченную совокупность взаимосвязанных событий, создаваемых в сфере пребывания субъектов воспитания, повышающих их сензитивность к творчеству.

Механизм развития воспитательного пространства предусматривает:

- преобразование способов педагогического руководства, которое выражает изменение характера управления и путей его осуществления, и становится целевым, опережающим, рефлексивным;

- повышение научно-педагогического потенциала преподавательских кадров, рост успешности функционирования подсистем;

- реконструкцию профессионально-педагогического опыта;

- динамику включенности в совместную продуктивную деятельность;

- управление саморазвитием системы.

Процесс формирования воспитательного пространства представляет собой:

- целостную совокупность действий, операций, процедур, обеспечивающих его диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях;

- диагностику среды (выявление ее воспитательного и антивоспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов, субъектов воспитания);

- сетевое моделирование воспитательного пространства, которое предполагает моделирование не столько поведения субъектов воспитательного пространства, сколько связей и отношений между его участниками;

- создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства;

- ориентацию на приоритеты гуманистического воспитания;

- дифференциацию коллективных субъектов воспитательного пространства, обретение учреждением образования «индивидуального лица»;

– создание условий для реализации студентами, педагогами, родителями и другими участниками воспитательного пространства своей субъектной позиции.

Становлению воспитательного пространства активно содействует студенческое или ученическое самоуправление, развитие которого предусматривает программно-целевое планирование его внедрения, целенаправленную дифференцированную работу с различными категориями ее участников. В качестве критериев эффективности процесса формирования воспитательного пространства выступают:

– позитивное отношение субъектов воспитания к целям и содержанию воспитательной системы;

– личностная значимость для субъектов воспитания событий, происходящих на макро-, мезо- и микроуровне;

– положительная оценка учебных и внеучебных контактов с субъектами воспитательного пространства.

Важнейшим условием успешности воспитательной работы в учебном заведении является педагогическая и психологическая культура всех субъектов воспитательного пространства. Воспитание эффективно, если осуществляется повышение педагогической квалификации путем соответствующей переподготовки педагогического коллектива и ориентация его на реальное, а не декларативное совершенствование учебно-воспитательного процесса способствует построению воспитательного пространства.

М.Г. Резниченко указывает на то, что создание воспитательного пространства является, с одной стороны, – процессом, с другой – результатом совместной проектной деятельности всех его субъектов. Подготовка педагога к организации воспитательного пространства заключается в развитии навыков:

– проведения и анализа результатов социально-педагогической диагностики личности, коллектива, воспитательного пространства в целом;

– общения с целью установления субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимися в их совместной деятельности;

– проектирования воспитательного пространства на разных уровнях;

– в организации процесса самовоспитания обучающихся;

– самоанализа, самовоспитания и саморазвития [82].

В воспитательном пространстве личность имеет потенциальные возможности реализовать или наблюдать обширный круг разнообразных по значению (важные/неважные), качеству (позитивные/негативные), глубине

(глубокие/поверхностные), содержанию (личностные/профессиональные) и другие отношения, возникающие в различных видах деятельности. Причем это взаимодействие не мыслится иначе как диалогическое взаимодействие со значимым другим, когда каждая из взаимодействующих сторон может воздействовать друг на друга и изменяться при этом сама, изменять свои представления, оценки, знания.

Для становления, развития, образования личности важно уметь распознавать различные пространства, идентифицировать себя в них. И здесь имеют значение не только объемы, протяженность, насыщенность пространства, но и случайные встречи, мимолетный разговор, прочитанная книга, прослушанный концерт или лекция, театральное представление, ставшие глубоким и значительным событием в жизни человека.

Процесс формирования воспитательного пространства, как инновационный образовательный процесс, представляет собой целостную совокупность действий, операций, процедур, обеспечивающих его диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях: диагностику среды (выявление ее воспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов, субъектов воспитания); сетевое моделирование воспитательного пространства, которое предполагает моделирование не столько поведения субъектов воспитательного пространства, сколько связей и отношений между его участниками; создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства; ориентацию на приоритеты гуманистического воспитания; дифференциацию коллективных субъектов воспитательного пространства и обретение учреждением образования «индивидуального лица».

1.6. Событийный подход в организации воспитательного пространства

Центральным механизмом становления социально-личностной зрелости является культурное самоопределение как форма определения себя в мире (М.М. Бахтин). В процессе постижения мира, считает М.М. Бахтин, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение. Человек становится собой, только раскрывая себя в общении с другим, для другого, с помощью другого. Общение как социальное событие через отношение и совокупность отношений формирует ответственность и нравственность.

По мнению исследователей В.Л. Хайкина и Д.В. Григорьева, нынешнее состояние учительства («ответственность без свободы») и недостаточно ответственное состояние учеников («свобода без ответственности») могут быть преодолены только общими, встречными усилиями взрослых и детей. Создание в школе детско-взрослой общности, где педагоги растят и пестуют ростки ответственности школьников, а школьники вдохновляют педагогов на ответственное поведение и поступки – вот вклад образования в развитие ответственности в нашем обществе [107].

Общность ответственных людей складывается посредством доверительной передачи ответственности. Таких переходов ответственности может быть много. Ответственность мультиплицируется в со-ответственность. Точно так и в педагогике. Пока учитель просто сообщает ученику некую информацию, никакого дарения, никакой доверительной передачи не происходит. Доверить и подарить можно только что-то очень личное. Так вот, когда учитель решается поделиться с учеником не информацией (безличным), а впускает ученика в собственный опыт познания, понимания, переживания этой информации (личное), он дарит ученику часть себя, своей личности и тем самым возрастает в ученике, начинает по-настоящему отвечать за него как за себя. А ученик, получив в дар личное учителя, приобщается учителю, начинает соответствовать (то есть со-ответствовать) ему. Общность учителя и ученика рождается как их со-ответствие друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед лицом друг друга [107].

Впрочем, каждая образовательная организация вольна выбрать свой путь и следовать ему. Главное – помнить, что «вырастить» общность – совсем не то же самое, что выстроить организацию. По меткому замечанию В.И. Слободчикова, организация – это целевое объединение людей по заранее определенной структуре, а общность – объединение людей на основе общих ценностей и смыслов. В организацию люди входят, их отношения здесь определяются преимущественно заданным характером совместной деятельности. В общности люди встречаются, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности. Поведение члена организации в большей степени зависит от его статуса и соответствующей этому статусу социальной роли. Поведение члена общности зависит от занимаемой им позиции – свободно и самостоятельно выработанной человеком системы отношений к миру, другим людям, самому себе [97].

Общность (коллектив) людей, совместно определяющих цель, объект, предмет своей деятельности, договаривающихся о средствах и способах ее реализации наиболее эффективно взаимодействует в режиме самоуправления. В процессе совместной деятельности участников общности возникают особого рода отношения, которые придают их взаимодействию характер сотрудничества, совместного бытия (события) в пространстве деятельности и общения. Со временем подобные событийные отношения становятся непосредственной основой дальнейшего развития, совершенствования деятельности. Более того, как показывают исследования психологов, со-бытие людей в общности развивает их как самобытных личностей, творческих индивидуальностей.

В своем исследовании мы опираемся на характеристику события, данную М.М. Бахтиным: оно незавершённое, непредсказуемое, двустороннее, играет роль транслятора мысли, диалогично, обладает событийной истиной. Событием для индивида становится все, что обрело для него значение [7].

Включение человека в жизнедеятельность современное гуманитарное знание рассматривает как двусторонний процесс: повседневный и событийный.

Событийность, по мнению Л.И. Новиковой, отличается способом постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека [65].

Понятие событийности все более утверждается в категориальном аппарате современной педагогики и психологии. В работе «Образовательное пространство как пространство развития» И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин представили образовательный проект, в котором исторический кризис детства должен явиться этапом воссоздания событийности детско-взрослой жизни, т.е. этапом построения новых форм посредничества в отношениях между взрослыми и детьми. «Задача посредничества – это оформление события взросления» [106].

Этот переход к новой, высшей ступени развития ребенка осуществляется под влиянием деятельности. Основываясь на психологической сущности понятия деятельности, Д.Б. Эльконин выделил несколько ее видов: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, профессионально-педагогическая деятельность. Каждый вид деятельности обладает способом организации действий человека. Способ организации деятельности должен всегда являть содержание, порождать событийность

бытия, событийность движения в мире. При этом породить событийность означает организовывать, превращать поведение в «произведение».

Образовательное учреждение со всей своей атрибутикой (класс, педагог, урок, лекция и пр.) – это объективированная граница между собственным и иным миром. И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин считают, что выраженность границы и перехода является условием возникновения ритуалов и обрядов – форм, в которых строится осознанное и произвольное действие. Поэтому форма организации образовательного пространства требует определенной представленности, например, пространственно-эстетической.

Как видим, психологи и педагоги оказались едины в своих представлениях о содержании школьной жизни: она должно предоставлять школьнику духовное возвышение. Особо должно существовать специально организованное групповое (коллективное) дело, «воспитательное мероприятие», в ходе которого происходят диалоги, выводящие школьников на свободный выбор взглядов, мнений, суждений, оценок, идеалов.

Воспитательное мероприятие считает Н.Е. Щуркова [116], потеряет свою формалистическую окраску и приобретет статус события, если будет планироваться, организовываться и проводиться как психолого-педагогическое явление в контексте всей воспитательной системы школы. Если в ходе духовной деятельности результатом будет являться индивидуальная или коллективная мысль, чувство сопричастности и сопереживания, то такое «воспитательное мероприятие» станет событием жизни личности, коллектива.

Совокупность событий, попадающих в поле восприятия школьника, служащих предметом оценки и основанием для жизненных выводов, Н.Е. Щуркова называет событийным окружением или событийной средой. «Событийная среда – феномен подвластный педагогическому влиянию. Педагогическое господство над событийным окружением ребенка заключается в том, что делается педагогическая интерпретация происходящего, и благодаря ей ребенок видит картину ценностных отношений».

Н.Е. Щуркова подчеркивает, что главным условием событийного окружения является приобщенность школьника к происходящему. Педагоги не могут ограничиваться узким школьным миром. Учитель организует обмен впечатлениями о происходящих событиях вне школьной жизни, делится своими переживаниями, организует коллективное размышление о реальных ценностных отношениях. В событиях заостряется внимание

школьника на его собственном «Я»: «Как я отношусь к происшедшему? Как я бы поступил? Какой бы я сделал выбор?»

Событийное окружение становится естественным решающим фактором воспитания личности в контексте общечеловеческой культуры. Профессиональное обеспечение событийного окружения происходит за счет благоприятного для развития личности психологического климата школы, характерными чертами которого являются доброжелательность, защищенность, мажорность, взаимопомощь, уважительность.

Мера плодотворного воспитательного воздействия событийного окружения на формирование личности, считает Н.Е. Щуркова, будет различной. Во-первых, потому что событие оказывает свое влияние не прямо, а через призму наследственных данных, заложенных в генотипе. Во-вторых, мера воздействия объекта на субъект равна мере активности субъекта, вступающего в событие – взаимодействие.

Событийность в приобщении личности к ценности бытия придает особый характер применяемых педагогом приемов и способов, совокупность которых влечет за собой формирование определенного подхода к воспитанию.

В ряде исследований разработчики событийного подхода к воспитанию противопоставляют его стереотипу мероприятийного воспитания (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова). Событийный подход представлен как точка зрения и способ работы с проблемами воспитания, в основе которых лежит гуманистическая позиция педагога в организации педагогических событий, готовность к эмпатийному пониманию личности ребенка, конгруэнтное самовыражение самого педагога, уважение к самоопределению ребенка.

Центральным понятием событийного подхода к воспитанию является педагогическое событие. Под педагогическим событием понимается развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, происходящая в объективной реальности или в сознании субъекта (Д.В. Григорьев). Педагогическое событие создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого становится развивающаяся личность, промежуточным результатом является ее духовное возвышение над повседневностью, зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры.

Реализация событийного подхода в воспитании предполагает наличие в воспитательной системе ярких, эмоционально насыщенных, запоми-

нающихся, лично и общественно значимых дел. Такими событиями становятся проведения массовых праздников, сохранение и создание различных ритуалов, организация особенно значимых творческих коллективных дел. Событийный подход позволяет сформировать взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни воспитанника и повседневности с ее будничными делами. Реализация событийного подхода в жизни образовательного учреждения предполагает организацию эмоционально насыщенного, незабываемого взаимодействия, которое оказывается коллективно и индивидуально значимым и привлекательным. Коллективные дела становятся своеобразными вехами не только в воспитательном процессе образовательного учреждения, но и в жизни воспитанников.

1.7. Воспитательное пространство как условие жизненного самоопределения

Современные требования к организации жизнедеятельности человека определяются необходимостью быть гибким в изменяющемся мире, которая подразумевает не только приспособление к изменяющейся действительности, но и готовность к активному преобразованию той среды, пространства, в котором живет человек. Необходимость решения задач воспитания молодого поколения обращает внимание педагогического сообщества на проблему целенаправленного формирования воспитательных пространств, отвечающих современным образовательным требованиям.

Однако актуальной становится проблема, суть которой состоит в поиске ответа на вопрос: является ли воспитательное пространство основой жизненного самоопределения субъекта, включенного в это пространство? Самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с

созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору. Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую, жизненную среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту.

Раскрывая феноменологию социально-психологического пространства, Л.А. Журавлев, А.Б. Купрейченко формулируют ряд ключевых положений о закономерностях формирования и функционирования пространств, упоминая в первую очередь, что социально-психологическое пространство является основой и результатом самоопределения субъекта, т.е. тем, что субъект делает, можно определить то, что он есть: «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [33, с. 45]. Этот тезис дает основание для организации целенаправленной деятельности по моделированию воспитательного пространства и дальнейшей реализации целенаправленной воспитательной деятельности в рамках модели. К.В. Дрозд, И.В. Плаксина [29, с. 18-19] выделяют ряд особенностей функционирования воспитательного пространства:

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов событиями;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности.

Разработанность понятия «пространство» позволяет выделить пространственные координаты и описать структуру пространства, представ-

ляющего собой взаимосвязь дидактического, социального, поддерживающего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности, которое включает в себя процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие субъектов, в него включенных. Это подпространство предоставляет возможность спонтанному возникновению неформальных и целенаправленному формированию формальных сообществ, создающих возможность выбора для творческой реализации личностно-профессионального потенциала субъектов воспитательного пространства.

Поддерживающее подпространство представляет собой совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости. Результатом развития поддерживающего подпространства должны стать ценностные, осознанные и ответственные отношения субъектов воспитательного пространства друг к другу. Личностное пространство представляет собой внутренний мир личности, выраженный в упорядоченных устойчивых отношениях с субъектами воспитательного пространства и преобразующийся через принятие гуманистических ценностей в феномене личностного события.

Важным теоретическим источником для выдвижения гипотезы о том, что воспитательное пространство является условием жизненного самоопределения, стали представления А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко о том, что структура и содержание пространства задаются ценностями личности, ее потребностями, профессиональными и социальными установками. Ранее мы говорили о том, что жизненное самоопределение личности связано с ценностно-смысловым компонентом, определяющим свободный выбор человека жизненных целей.

Для доказательства предположения о том, что воспитательное пространство является одним из условий жизненного самоопределения, было организовано исследование, суть которого состояла в сравнении ценностных ориентаций и параметров, характеризующих жизненное самоопределение студенческой молодежи, включенной в воспитательную деятельность, организованную отличающимися друг от друга способами: студентов гуманитарных специальностей, включенных в воспитательную деятельность в условиях воспитательного пространства вуза и студентов гу-

манитарных специальностей в условиях несистемного «мероприятийного» характера организации внеучебной воспитательной работы. Организация исследования стала возможной в ситуации слияния двух вузов. Цель исследования состояла в выявлении иерархии и ведущих элементов в структуре исследуемых параметров, характеризующих вектор самоопределения.

Эмпирические данные для сравнения были получены с помощью методики Шварца, предназначенной для изучения ценностей личности и опросника «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, предназначенного для диагностики личностных особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности. Согласно подходу Шварца, культурные ценностные ориентации определяют способы регулирования жизнедеятельности, а, следовательно, могут быть рассмотрены в качестве вектора самоопределения.

Первую исследовательскую выборку составили студенты V курсов педагогического института (физико-математического факультета, факультета иностранных языков, исторического, технико-экономического и юридического факультетов, 118 студентов V курса в возрасте 21 года, из них 84 девушки и 34 юноши. Вторую исследовательскую выборку составили студенты выпускных курсов факультета философских и социальных наук и исторического факультета гуманитарного института Владимирского государственного университета в количестве 51 человека (38 девушек и 13 юношей) в возрасте 20-21 года.

Анализ результатов, полученных с помощью методики ЛОП, показал, что в среднем обе группы по все пяти шкалам: нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность имеют средние значения согласно нормам ($5,5 \pm 2$ в шкале стенов): 1 группа – нейротизм $5,9 \pm 2$ экстраверсия $5,8 \pm 2,1$, открытость опыту $5,8 \pm 1,8$, сотрудничество $5,4 \pm 1,8$, добросовестность $5,7 \pm 1,4$. Вторая группа – $6,2 \pm 2$; $5,4 \pm 1,8$; $5,4 \pm 1,8$; $4,9 \pm 1,3$; $5 \pm 1,9$ соответственно.

С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок было обнаружено значимое различие в средних значениях по шкале «добросовестность» ($t=1,68$; $p \leq 0,5$; $df=169$). По остальным шкалам значимых различий не обнаружено.

Следующим этапом исследование стало сравнение ценностных ориентаций, проявляющихся на уровне нормативных идеалов и на уровне поведения. T-критерий Стьюдента позволил получить значимые различия по шкалам «Конформизм» ($t_{\text{эмп}}=1,987$, $t_{\text{крит}}=1,653$ для $df=169$, $p \leq 0,05$), «Тради-

ции» ($t_{эмп}=2,311$, $t_{крит}=1,653$ $df=169$, $p\leq 0,05$), «Безопасность» ($t_{эмп}=1,668$, $t_{крит}=1,653$ $df=169$, $p\leq 0,05$) на уровне идеалов и значимые различия по шкалам «Гедонизм» ($t_{эмп}=2,814$, $t_{крит}=2,347$ $df=169$, $p\leq 0,01$) и «Безопасность» ($t_{эмп}=1,883$, $t_{крит}=1,653$ $df=169$, $p\leq 0,05$) в профиле личности.

Для выявления иерархии и доминирующих элементов в структуре исследуемых параметров, характеризующих вектор самоопределения, был использован метод линейной корреляции Пирсона r_{xy} и метод нахождения максимального корреляционного пути, что позволило получить иерархические структуры связей исследуемых параметров.

Исследуемые параметры, характеризующие результаты группы студентов, включенных в воспитательное пространство вуза вошли в один корреляционных граф, где доминирующую позицию заняла ценностная сфера, а именно: «доброта», «универсализм», «самостоятельность», «безопасность» как нормативные идеалы. Подблок личностных качеств, проявляющихся в профессиональной деятельности, занял подчиненную позицию и находится в центре структуры. Ведущую роль в подблоке играет параметр «открытость опыту», который взаимосвязан с «добросовестностью» и «творческой активностью». Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ценностных ориентациях студентов первой группы доминирующую позицию занимают трансцендентные ценности на уровне убеждений, которые мы можем рассматривать в качестве вектора самоопределения. Соединение универсализма и самостоятельности трактуется Н.М. Лебедевой как ценность справедливости, демократии, защиты порядка и социальной гармонии, а соединение универсализма и безопасности – как стремление объединить групповые и индивидуальные интересы. [53. с. 62]

Структура исследуемых параметров во второй группе включила в себя три корреляционных графа. Ведущим элементом первого графа является параметр «открытость опыту». Подчиненную позицию заняли параметры, характеризующие ценности на уровне поведения личности: «самостоятельность», «стимуляция», «гедонизм», «достижения» и «власть», (сила связи $0,500 < r < 0,650$, $p < 0,05$). Важно отметить, открытость опыту студентов влияет (или направлена) на достижения, связанные с престижем, доминированием, социальным статусом, гедонистическими потребностями личности. Этот граф мы можем назвать блоком детерминации деятельности. Второй граф содержит в качестве ведущих компонентов ценности на уровне идеала – «достижения», «самостоятельность» и «власть». В третьем графе ведущими параметрами являются ценности «универсализм» и «без-

опасность». Анализируя полученные различия в структурах исследуемых параметров двух выборок, мы можем сделать предположение о том, что на различия влияют разные социокультурные условия, в том числе различные способы организации воспитательных воздействий. По мнению Ш. Шварца [Цит. по 53, с. 47], формирование ценностных предпочтений всегда связано с определенным «давлением социальной системы», которое проявляется в стимулах, с которыми человек сталкивается каждый день, осознанно или неосознанно обращая на них свое внимание. Давление культуры может выражаться в языковых моделях, формах поведения, взаимодействия, структурирования времени, пространства. Способы организации социальных институтов, в том числе, несомненно, вузов, их правила, повседневная практика взаимодействия людей, включенных в сообщества, являются основанием для формирования образа поведения, мысли, жизни.

Возвращаясь к полученным результатам, можно подчеркнуть, что в структуре ценностных ориентаций первой группы достаточно отчетливо выделился блок ценностей: «универсализм», «традиции», «доброта», «безопасность», «самостоятельность». По мнению Н.М. Лебедевой, соединение этих ценностей является характерной чертой национального характера, которую Н.М. Лебедева назвала «органичной потребностью делать добро» [53, с. 74], создающую естественный и открытый контекст общения, что, по нашему мнению, нуждается в особой заботе, как ценностное основание педагогической деятельности.

В структуре качеств второй группы выделились ценности: «гедонизм», «стимуляция», «достижения», «власть», «самостоятельность». Соединение первых двух ценностей также характерно для национального характера русского человека. Это тяга к риску, любовь к переменам и приключениям, желание стать первопроходцем. Достижения, соединенные с властью, характеризуют культуру социального превосходства, активного продвижения, принятия конкуренции и иерархического порядка.

Таким образом, мы получили отличающиеся друг от друга позиции, образы существования, стили жизни, которые отражают разное психологическое содержание самоопределения.

Полученные результаты подтвердили предположение о том, что воспитательное пространство является основанием жизненного самоопределения. Однако образовательная среда/пространство существуют всегда, и их воздействие может быть как хорошо продуманным, планируемым, осознанным, так и спонтанным, мало управляемыми. Современный многопо-

лярный мир с его многообразием человеческих отношений ставит перед всей системой образования вопросы, на которые важно ответить: какие ценностные ориентации молодого поколения важны для устойчивого развития личности, государства, при безусловном сохранении мира и жизни на земле? Каким должно быть воспитательное пространство учебного заведения, чтобы оно создавало основу для жизненного самоопределения субъекта, способного обрести и реализовать свою уникальность и сотворить свою Жизнь?

1.8. Технология педагогического события как ресурс жизненного самоопределения

Итак, воспитательное пространство, целенаправленно формируемое, развиваемое, является одним из условий жизненного самоопределения. Поскольку мы понимаем воспитательное пространство как динамическую сеть разноуровневых педагогических событий, важно описать суть самого события и технологию его воплощения. Под событийностью понимается часть со-бытия людей как потенциала возможностей коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое его видение, осмысление и осознание последующего события. Рассматривая взаимодействие с точки зрения его длительности, насыщенности и качества отношений, О.И. Матяш выделяет в нем эпизод, ситуацию и событие [60]. Для эпизода характерно одностороннее доминирующее влияние, ситуация реализует отношения, ситуативно обусловленные, характер которых может располагаться на континууме, от деструктивных, до конструктивных. Обозначая событие, О.И. Матяш указывает на его эмоциональную, ценностно-смысловую значимость для всех участников взаимодействия и диалоговый режим реализации. Событийность мышления является одним из условий формирования ментальности личности как воплощения ее самоопределения. Устойчивая нормализация отношений в группе происходит до тех пор, пока не возникает значимое событие, позволяющее поднять отношения на новый, более продуктивный уровень их функционирования. Благодаря такому условию ситуация становится событием в жизни человека. В контексте проживания события происходят ключевые, судьбоносные изменения в личности. Резонансом на пере-

живаемые состояния служат те личностные новообразования, которые формируются благодаря поступку как сознательно совершенному человеком действию.

Поступком, по мнению С.Л. Рубинштейна, является действие, которое выражает отношение человека к человеку, к другим людям. Для поступка существенным и определяющим служит это последнее [86].

Поступок – это действие, выражающее определенное, осознанное отношение субъекта к другому субъекту и имеющее социально-ценностную оценку. Благодаря именно общению, по мнению А.А. Бодалева, поступок личности А становится обстоятельством жизни В, С, Д и т.д., а их поступки, экспрессивные действия, в свою очередь, оказываются обстоятельством жизни для А. Этот, осуществляемый различными видами коммуникаций, переход поступка одного человека в обстоятельства жизни других людей является характерной особенностью совместной жизни и деятельности людей [11].

Поступок, подчеркивает А.В. Веденов, каждый раз проявляется как ясно очерчиваемый акт объективно и субъективно мотивированного поведения, который вызывает общественные следствия (имеет значение для окружающих людей) и нравственно-психологические последствия для совершившей поступок личности [14]. Поступок – личностная форма поведения, возникающая благодаря формированию самосознания в подростковом возрасте (Л.С. Выготский). Поступками не являются автоматизмы, рефлексы, баллистические движения, действия – импульсивные, привычные, гетерономичные (выполняемые по приказу, служебной инструкции, внешним требованиям, согласно предписанной роли). Поступок включает творческий акт выбора целей и средств поведения, нередко вступающий в конфликт с установленным, привычным, заведенным порядком. Поступок есть личностно осмысленное, лично сконструированное и лично реализованное поведение (действие или бездействие), которое обладает некоторыми обязательными свойствами: аксиологичностью, ответственностью, единственностью, событийностью.

В отечественной психолого-педагогической традиции имеется синкретическое слияние в трактовке поступка и действия. Получается, что поступок – это тоже некое действие, при этом действие, обязательно имеющее внешний план. С этой позиции, совершить поступок в уме, про себя, так, чтобы об этом никто не знал, – это абсурд. Отождествление поступка и действия оставляет вне рассмотрения значительную подготовительную ра-

боту, предшествующую поступку, а также феномены внутреннего выбора, не имеющие отчетливых хронологических границ во внешних проявлениях.

Успешный поступок и успешное действие – это разные явления, поэтому и критериальные показатели для их оценки в качестве успешных должны быть разными. Для оценки успешности действия используются процессуально – целевые критерии. Действие считается успешным, если оно либо выполнено в соответствии с алгоритмом, либо достигло цели, либо и то, и другое. Поступок может не достичь цели и при этом считаться успешным, если он был произведен в виде очевидной попытки. Уже это может стать основанием для его положительной оценки: базой для его оценки служит, таким образом, не технологическая, а морально-этическая сфера. Об этом, собственно, и говорил М.М. Бахтин, выделяя в качестве одного из свойств поступка его аксиологичность (нетехничность). Поступок является предметом событийного подхода, связывающего воедино психологию индивидуальности и психологию жизненного пути.

Событие служит критериальным показателем, по которому можно судить о ходе процесса эффективной самореализации профессионала. Переживаемое событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Поэтому важно научиться опережать и предотвращать те события, которые могут навредить, и конструировать те события, благодаря которым осуществляется формирование новообразований в личности.

Конструирование события предполагает видение грядущего в текущей ситуации и выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы выросло знаковое событие. Приблизить, ускорить возникновение события можно тогда, когда оно желаемо, долгожданно (порой, подспудно), притягательно, заветно. При наличии такого субъективного условия создание желаемого события становится очень вероятным. Человек осознанно и неосознанно ищет и находит в себе такие ресурсы, о наличии которых он даже и не подозревал ранее.

В работе «Создание воспитательного пространства: событийный подход» Д.В. Григорьев обращает внимание на то, что в последнее время произошел очевидный поворот педагогической науки и практики к вопросам воспитания, но в реальной действительности многие педагоги в своем сознании и деятельности остались на позициях «мероприятийного» воспитания и субъект-объектных воздействующих отношений с воспитанниками

[23]. Решительным шагом на пути качественного преобразования воспитательного процесса, может стать переход педагога к деятельности в режиме педагогических событий. Можем проанализировать сущность перехода от мероприятия к педагогическому событию на примере одного из распространенных способов эстетического воспитания школьников – организации совместного похода класса в театр.

Обычно это действие происходит по следующей схеме:

- распространитель театральных билетов приходит в образовательное учреждение;
- педагог по своему усмотрению выбирает спектакль и сообщает об этом учащимся;
- школьники в добровольно-принудительном порядке сдают педагогу или ответственному однокласснику деньги на билеты;
- класс идет на спектакль (чаще всего такой поход только случайно он может стать для кого-то личностно значимым культурным событием);
- обсуждение спектакля если и происходит, то носит спонтанный характер.

Превращая поход класса в театр из формальной акции в педагогическое событие, педагог должен создать ситуацию совместного бытия школьников в контексте культуры.

Сделать это педагог может, например, таким образом:

- вместе с учащимися встретиться с распространителем театральных билетов, обсудить заинтересовавшие их спектакли и выбрать наиболее привлекательный (при этом возникает ситуация личностного самоопределения школьников, формируется потребность и мотивация к просмотру спектакля);
- организовать составление школьниками приветственного обращения к театру, где ребята обещают соответствовать «букве и духу» театра, просят актеров о встрече после спектакля и т.п. (принятие подобного обращения ориентирует школьников на добровольное и ответственное соблюдение норм и правил поведения);
- договориться с работниками театра о том, что кто-то из них встретит ребят перед началом спектакля, введет их в пространство театра, познакомит с театральной субкультурой (планируемый результат – более глубокое и осмысленное восприятие школьниками культурного события);
- организовать после окончания спектакля встречу школьников с актерами, режиссером, художником спектакля, где ребята смогут задать вол-

нующие их вопросы, поделиться своими впечатлениями (диалог с другими участниками культурного события, особенно с его творцами – важнейшее условие позитивного самоопределения в культуре);

- организовать итоговую коллективную рефлекссию педагогического события в классе (это продолжение театрального диалога, которое происходит уже в «домашней» среде, а потому должно углубить отношение школьников к культурному событию);

- предложить желающим школьникам выполнить творческие работы и передать их в дар театру (это переход от потребления чужого культурного текста к производству собственного, закладывание основ для дальнейшего сотрудничества с театром).

В предложенном варианте по организации педагогического события задействуются процедуры диалогического общения детей друг с другом, педагогом и деятелями искусства, запускаются механизмы совместного целе- и смыслополагания и рефлексии учащимися результатов события, создается возможность встречи с новой для детей позицией «людей театра», взгляда на театр как художественное явление изнутри.

Превращая поход класса в театр в педагогическое событие, педагог решает следующие основные воспитательные задачи:

- создание ситуации эмоционального «заражения», духовного возвышения;

- предоставление условий для приобщения к явлениям культуры большинству учащихся (вместе выбираем, занимаемся различными видами деятельности, совместно сопереживаем);

- формирование отношения к другим людям, к результатам и продуктам их культурной деятельности.

Переход педагога к осуществлению воспитательной деятельности в режиме педагогических событий серьезным образом меняет качество воспитания. Педагогическое событие возможно, если педагог открыт в своей личностной позиции и устремлен к «глубинному общению» (Г.С. Батищев) с учащимся, а учащийся свободно самоопределяется в отношениях с педагогом. В этом сказывается отличие педагогического события от педагогических ситуаций, основанных на авторитете или манипуляции педагога. По словам Д.В. Григорьева, именно в педагогических событиях учащийся обретает опыт ответственной свободы перед лицом другого человека.

Вероятность педагогического события (ничто не гарантирует, что учащийся войдет в со-бытие с педагогом) ставит воспитателя перед

необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку самоопределения учащегося. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые; необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к смене сценария, намечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

Проектирование и реализация сети взаимосвязанных педагогических событий влечет за собой переосмысление и изменение на основе принципов системности и вариативности содержания и структуры педагогической деятельности.

Д.В. Григорьев утверждает, что событийный подход к воспитанию позволяет педагогам проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексировать и управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегию и практику в соответствии с идеей создания динамической сети взаимосвязанных педагогических событий [23].

Некоторые исследователи (М.С. Аромштам, А.И. Лучанкин, С.А. Шмаков) предполагают, что мир школьных событий может стать для личности событием жизни, если воспитательный процесс будет представлен в таких формах бытия как игра и праздник.

Из множества будничных дел и действий образовательного учреждения постепенно складывается нечто новое в жизни человека, в жизни коллектива. Рождение этого нового, утверждает М.С. Аромштам, воспринимается как событие. Самым важным из всех событий школьной жизни автор считает праздник. «Праздник – это социальная форма признания события, необходимый элемент жизни, формирующий и отдельного человека, и общество, и наоборот».

Большое внимание воспитательным функциям праздника уделяет в работе «Нетрадиционные праздники в школе» С.А. Шмакова. Автор подчеркивает, что праздник значим в воспитательном отношении, если он событиен. Праздник как объективное событие, основан на ценностных отношениях общения, ценностных переживаниях и ценностях художественного творчества.

Педагогическое событие мы рассматриваем как сложное явление совместного переживания субъектов воспитания какого-либо явления, будь то учебное занятие, воспитательное дело, игра, конференция, экспедиция, сборы и др. Педагогические события могут быть представлены на разных

уровнях: кратковременные, длительные, ключевые, факультетские, курсовые, общеуниверситетские, городские и т.п.

Для педагогического события характерно: соучастие, содружество, сопереживание, совместность и др. «со-»; духовное возвышение личности над повседневностью, обыденностью; присутствие личностной значимости; учет возрастных особенностей.

В структуре педагогического события одновременно проявляются несколько отношений:

- отношение личности к явлению культуры;
- отношение между субъектами по поводу восприятия явления культуры;
- отношение субъектов друг с другом по поводу восприятия явления культуры;
- отношение субъектов к реальности как явления культуры (имеется в виду восприятие, переживание, понимание, создание реальности по законам красоты). Включенность личности в такое разнообразие отношений внутри события расширяет арсенал его средств для позитивного профессионального и личностного самоопределения.

Организация педагогического события осуществляется поэтапно:

- подготовительный этап, в ходе которого: подбирается потенциально интересная тема или значимая для субъектов проблема, отраженная в художественно-информационных текстах; разрабатывается сценарий (сценарии) предполагаемого события;
- этап актуализации, в котором происходит знакомство с явлением культуры, создается эмоциональный настрой и совершается проблематизация первичного восприятия;
- этап самопознания, в котором активизируется процесс эмпатийного переживания явления культуры;
- этап самореализации, в рамках которого организуется совместная деятельность всех участников педагогического события, предоставляется свобода выбора форм самовыражения;
- этап осмысления опыта самоопределения посредством индивидуальной или коллективной рефлексии.

Основными условиями эффективной реализации событийного подхода в воспитании являются:

- открытость личностно-профессиональной позиции преподавателя по отношению к артефактам культуры;

- владение преподавателем способами неманипулятивного, рефлексивного управления взаимодействием участников группы, профессиональным умением «сценирования» педагогических ситуаций;
- позитивная психологическая атмосфера в группе, приверженность группы принципам конструктивного общения и взаимодействия;
- возможность творческой деятельности студента в контексте явления культуры.

Критериями эффективности реализации событийного подхода во внеучебной деятельности являются:

- критерии факта (наличие сложившихся традиций в организации педагогических событий, показатели вовлечения в совместную деятельность участников педагогических событий);
- критерии качества (положительная культурная идентификация, динамика ценностных ориентаций, значимость/ценность педагогических событий, показатели профессионально-личностного роста).

Таким образом, организация внеучебной воспитательной деятельности складывается из двух основных процессов: планирования сети разноуровневых педагогических событий и ее реализации. Процесс реализации педагогического события основывается на понимании необходимости воспитания у учащихся культуры жизненного самоопределения. Самостоятельно выработанные обучающимися принципы собственной деятельности и поведения облегчают поиск путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки психологической и социальной адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности, помогают находить средства, позволяющие сочетать интересы собственного и общественного развития.

Подводя итог сказанному, мы делаем вывод о том, что степень включенности субъекта в разнообразие отношений внутри педагогического события обогащает условия его развития, расширяет арсенал его средств для позитивного профессионального, личностного и жизненного самоопределения.

1.9. Критерии жизненного самоопределения субъектов, включенных в воспитательное пространство

Завершая теоретический анализ проблемы жизненного самоопределения личности в условиях воспитательного пространства, важно выделить критерии, которые позволят в последствии оценить качество, уровень жиз-

ненного самоопределения субъектов, включенных в воспитательное пространство школа-вуз. Самоопределение является одним из главных новообразований юношеского возраста, и условием для его формирования и становления является воспитательное пространство.

В отечественной психологии в качестве критерия жизненного самоопределения выделяют активностью самой личности, способность к формированию ею жизненных планов, которые возникают в результате становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, когда предметом размышления становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. Также самоопределение связывают с потребностью в формировании смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни. Важным моментом является осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений, той социальной роли и социальной позиции в общей системе социальных отношений которые личность привычно выстраивает по отношению к окружению.

В зарубежной психологии критерием самоопределения выступает понятие идентичность. Определяя категорию «идентичность личности», А.Н. Кимберг [101, с. 140] указывает, что идентичность отождествляется с совокупностью выборов, сделанных человеком в моменты самоопределения, в том числе в профессиональной сфере. Е.П. Ермолаева подчеркивает, что профессиональная идентичность является психосоциальной структурой, раскрывающей основные отношения личности в системе «человек-профессия-общество» и выделяет ментально-эмоциональную позитивную идентичность, соответствующую отождествлению себя с профессией, прагматическую и нейтральную/негативную идентичности. Также важным критерием является понятие самореализации, в поисках которой человек осознает свои ценности, свой смысл жизни и т.д. [32, с. 25].

Е.Н. Мусаелян выделяет критерии и показатели готовности учащихся к жизненному самоопределению, содержание которых обусловлено тем, насколько учащийся осознает и воплощает в социальной деятельности общественно выработанную систему ценностей [63].

Наиболее важными критериям являются: когнитивный, потребностно-мотивационный и эмоционально-волевой. Каждый из них имеет свои показатели. Когнитивный критерий характеризуется пониманием своих возможностей; умением анализировать свое поведение; наличием жизнен-

ных планов; стремлением к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Потребностно-мотивационный критерий выступает в качестве желания участвовать в школьных, университетских воспитательных событиях; заинтересованность в делах коллектива; отношений к различным видам социально значимой деятельности. Эмоционально-волевой критерий характеризуется качеством самооценки; рефлексивным отношением к собственной деятельности; способностью завершить начатое дело; проявлением воли и настойчивости в достижении цели.

Поскольку жизненное, профессиональное, гражданское, нравственное самоопределение вряд ли можно рассматривать совершенно отдельно, то можно также в качестве критериев выделить осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов, знаний и навыков; осознание соответствия их тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку; переживание этого соответствия как чувства удовлетворенности выбранной профессией.

В качестве критерия социального самоопределения можно выделить социальную адаптивность («быть со всеми») и социальную автономность («оставаться самим собой»), которые отражаются на социальной активности личности.

Гражданское самоопределение представляет собой интегративное качество личности, включающее аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, выражающиеся в принятии гражданских социальных ценностей, гражданской образованности, проявляемого в творческих делах, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации, участии в построении гражданского общества и содействии в становлении России как стабильного демократического государства.

Нравственное самоопределение рассматривается как феномен, который имеет ценностно-смысловую основу и основывается на осознанном и ответственном нравственном выборе и соотносится с требованиями морали, определении отношений к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации.

Важными критериями нравственного самоопределения личности являются развитие таких качеств, как самостоятельность и активность, формирование нравственной ответственности, которая способствует правильному нравственному выбору. Таким образом, в качестве основного критерия жизненного самоопределения выделяется ценностно-смысловое, нравственное ядро личности, которое определяет жизненные цели и способы их достижения.

Обобщая сказанное, выделим критерии жизненного самоопределения:

- ценностные и нравственные ориентации, которые представляют собой базу построения жизненного самоопределения;
- навыки самоорганизации деятельности, как способы самореализации;
- непосредственно параметры жизненного самоопределения и самореализации; жизненные предназначения;
- профессиональная идентичности, уровень экзистенциальной наполненности как характеристика осмысленности жизни человека и характер самоорганизации деятельности, в контексте психической регуляции и профессионального самоопределения.

Важными параметрами самоопределения, по нашему мнению, являются параметры воспитательного пространства, потому что личность не только субъективно воспринимает и оценивает его, но и создает пространство в соответствии со своими нравственными идеалами и ценностными установками.

ГЛАВА II

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ КАК УСЛОВИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

2.1. Моделирование воспитательного пространства школа – вуз

Для современной России характерен кризис основных институтов воспитания: семьи, учебных заведений, молодежной субкультуры. Их состояние не позволяет реализовать основные воспитательные цели, поэтому требуется концептуальное решение проблем воспитательной деятельности, и разработки эффективно действующей модели воспитательного пространства, создающего условия для развития личности в соответствии с современными требованиями.

В отечественной педагогической теории и практике проблемы воспитания молодежи всегда находились в центре внимания. В истории российской педагогики накоплен богатый и разнообразный опыт воспитания личности (П.П. Блонский, В. Ванслов, В.И. Вахтеров, М.А. Верб, Н.П. Огарев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий и др.). В частности, в 60-е – 80-е годы были опубликованы фундаментальные работы по проблемам формирования и воспитания личности таких авторов, как Б.Г. Ананьев, Э.В. Ильенков, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Т.Н. Мальковская, В.П. Тугаринов, Е.Т. Соколова, А.Г. Харчев, К.А. Шварцман и другие.

Существенное значение для понимания проблем воспитания современной молодежи имеет и комплексное исследование молодежных ценностей. В ряде работ анализируется специфика конкретных направлений воспитания в современных условиях: патриотического воспитания (А.И. Вдовин, А.А. Крупник, В.В. Макаров); формирование гуманистического мировоззрения; нравственного воспитания (Н.Л. Зеленкова, В.В. Иващенко).

Сегодня, когда возродился интерес к воспитанию и растет понимание его роли в современной ситуации развития общества, уже недостаточно говорить о необходимости центрации воспитательного процесса на личности. Без реальных механизмов воспитания успехов добиться невозможно, поэтому исследовательский поиск ведущих специалистов воспитания определяется не только в области функционирования различных воспитательных систем, но и в направлении создания воспитательного пространства как механизма развития личности.

Важное значение для разработки модели воспитательного пространства школа-вуз имеет теория воспитательных пространств, обоснованная в трудах Ю.П. Сокольников, О.И. Попова, С.Н. Сивкова. Анализ научных работ позволяет отобрать несколько «опорных» представлений о воспитательном пространстве:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов вопросами, на которые им необходимо найти ответы;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности;

- активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого человека возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Разработка модели воспитательного пространства школа – вуз опирается на концепцию Научного центра современных проблем воспитания Института теории и истории педагогики РАО о сущности и содержании процесса воспитания как целенаправленного процесса по созданию опти-

мальных условий для развития личности (Д.В. Григорьев, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

Сегодня исследованы такие феномены, как «воспитательное пространство повседневности школьного бытия подростка» (Д.В. Григорьев); воспитательное пространство детского сада (Е.В. Кабанова), класса (В.Е. Перова), городской и сельской школ (В.Г. Кашков, М.И. Овечкин), УВК (М.А. Тыртышная), пенитенциарной системы (С.И. Корбейников), малого города (М.В. Корешков).

Также целый ряд педагогических исследований раскрывают факторы гуманизации воспитательного пространства посредством:

- приобщения личности к национальным традициям (Г.А. Рогова);
- формирования детского движения (Л.В. Алиева);
- включения личности в игровую деятельность (Л.В. Куликова);
- формирования субкультуры школы (П.Т. Ширяев);
- использования компьютерных технологий (М.В. Соколовский);
- организации детского театрального объединения (Н.А. Нефедова);
- развития географического пространства (Т.Н. Зубкова);
- использования воспитательных возможностей учреждения дополнительного образования (В.А. Бородулин).

Для реализации современных целей моделирования воспитательного пространства школа – вуз важно проанализировать работы в области различных гуманитарных наук, раскрывающие сущность события и влияние его на развитие личности. Понятие «событие» трактуется в философской литературе как «способ совместности и единства бытия» (М. Хайдеггер). Событие способствует, с одной стороны – процессу обособления личности, становлению индивидуальности, с другой – восстановлению и порождению новых связей в совместном бытии индивида и его окружения. Экзистенциальная философия раскрывает значение события для личности. Представители этого направления (Н. Бердяев, М. Бубер) указывают на то, что истинность события для человека определяется через его возможность выбора и действия в создании собственных ценностей.

К проблемам философии, раскрывающим возможности воздействия событий на развитие личности, примыкают:

- философско-антропологические исследования, связанные с представлением о роли событий культуры в формировании и развитии качеств личности (Б. Малиновский, Л.А. Уайт);

– социолого-культурологические концепции влияния событий «актуальной» (повседневной) культуры на социализацию личности (П. Бурдьё, М. Вебер, К. Леви-Строс, П. Сорокин).

Круг вопросов, связанный с фактическим влиянием события на развитие личности, нашел отражение в различных психологических исследованиях. А.А. Кроник определяет событие как «эпицентр значимого общения», как «точку соприкосновения, взаимопересечения судеб». В.И. Слободчиков полагает, что условием, средством и целью гармонического единства отношений человека и реальности является «со-бытие», представляющее собой объединение людей на основе общих ценностей, или общность.

Анализ психологических и педагогических исследований проблемы влияния события на развитие личности (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова, Б.Д. Эльконин) позволил нам выделить определение педагогического события как «развивающей, целе- и ценностно ориентированной встречи, длящейся в объективной реальности или в сознании субъекта» (Д.В. Григорьев).

Вследствие актуальности пересмотра характера взаимодействия между субъектами методике организации воспитательной деятельности можно рассматривать как педагогическое событие, результатом которого будет являться индивидуальная или коллективная мысль, чувство сопричастности и сопереживания. Динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий представляет собой воспитательное пространство (Д.В. Григорьев).

Таким образом, воспитательное пространство школа-вуз представляет собой динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, способных обеспечить развитие личности.

Моделирование воспитательного пространства школа-вуз (ВП) осуществляется с учетом современной образовательной ситуации, традиций вуза, особенностей состава студентов и преподавателей.

Модель ВП содержит следующие основные параметры:

- цели, разделяемые участниками процесса создания ВП;
- ценности, составляющие основание содержания воспитательной деятельности;
- единую педагогическую концепцию, ориентированную на приоритеты гуманистического воспитания;
- гибкую структуру пространства;

- событийность пространства;
- диалоговый режим взаимодействия субъектов;
- разветвленную систему отношений между компонентами и субъектами пространства.

Субъекты ВП могут быть индивидуальные (школьники, учителя, родители, студенты, преподаватели), групповые (группа сверстников, класс, академическая группа, творческие объединения). Взаимодействие субъектов воспитательного пространства происходит как по вертикали, так и по горизонтали.

Воспитательное пространство – это сложная структура, компоненты которой дифференцированы и взаимодействуют между собой. ВП включает в свою структуру несколько подпространств: личностное, поддерживающее, дидактическое, подпространство внеучебной деятельности и социокультурное. Каждое подпространство ВП имеет цель, функции, содержание.

Личностное пространство представляет собой внутренний мир личности, выраженный в упорядоченных устойчивых отношениях с субъектами воспитательного пространства и преобразующийся через принятие гуманистических ценностей в феномене личностного события.

Поддерживающее подпространство представляет собой совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых «одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости». К. Роджерс утверждал, что у человека имеется способность и тенденция двигаться вперед к зрелости. Как ни называть это – тенденция к росту, побуждение к самоактуализации или тенденция двигаться вперед – это главная движущая сила жизни. «...Это стремление может быть наглухо закрыто слоями ржавых психологических защит, оно может быть скрыто замысловатыми фасадами, отрицающими его существование, но оно есть в каждом человеке, и ожидает соответствующих условий, чтобы высвободиться и проявить себя». Владея навыками фасилитации, преподаватель оказывает обучающемуся психологическую поддержку, используя в качестве иллюстрации как позитивный, так и негативный опыт обучения. Результатом развития поддерживающего подпространства являются гуманистически ценностные, осознанные и ответственные отношения субъектов воспитательного пространства друг к другу, а также создание условий для гибкого взаимодействия личности с различными социальными, профессиональными, политическими и культурными сообществами.

Структурные компоненты поддерживающего подпространства:

- субъекты ВП (ученики, учителя, администрация школы, родители, студенты, профессорско-преподавательский состав);
- совокупность разнообразных отношений (ученик – учитель, ученик – студент, учитель – студент, студент – преподаватель, студент – студент, преподаватель – преподаватель, субъект внутривузовского ВП – субъект внешнего ВП и др.);
- средства формирования и реализации поддерживающего подпространства.

Определение сущности дидактического подпространства опирается на следующие теоретические знания:

- сущность образовательного пространства (Е.В. Бондаревская, Н.В. Борытко, А.Я. Данилюк, В.И. Гинецинский, Л.И. Новикова, Г.Н. Сериков и др.);
- идеи Т.И. Беловой о сущности дидактического подпространства;
- концепция целостности содержания образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского.

В рамках нашего исследования особо значимыми являются следующие положения данной концепции:

- воспитание личности предполагает усвоение опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, представляющего особую часть, особый компонент содержания социального опыта;
- эмоционально-ценностному отношению надо обучать подобно знаниям, умениям, творческой деятельности;
- обучение, которое постоянно апеллирует к системе потребностей, мотивов и ценностей учащихся, формирует и развивает эмоционально-ценностное отношение и является воспитывающим обучением.

Под *дидактическим подпространством* воспитательного пространства школа-вуз понимается целесообразно отобранное, структурированное содержание образования, направленное на формирование у школьников и студентов опыта отношений, и способы его реализации в процессе обучения.

Задача дидактического подпространства – создание условий, способствующих формированию у школьников и студентов опыта культурных смыслов, ценностного отношения, их социальному самоопределению, культурному, личностному, эмоциональному развитию, а также изменению личностного миропонимания.

Структурные компоненты дидактического подпространства:

- субъекты процесса обучения (ученики, учителя, администрация школы, студенты, профессорско-преподавательский состав);
- совокупность многообразных отношений (учитель – ученик, ученик – студент, учитель – студент, ученик – ученик, ученик – преподаватель, преподаватель – родитель, учитель – учитель, родитель – студент, родитель – родитель, студент – преподаватель, студент – студент, преподаватель – преподаватель, студент – учебный предмет и др.);
- средства отражения и реализации воспитательного потенциала дидактического подпространства (учебные курсы, учебные программы, учебно-методические комплексы, педагогические методы, приемы, технологии, разнообразные формы организации учебного процесса и др.);
- формы организации педагогических событий.

Приоритетные направления развития дидактического подпространства:

- усиление личностной направленности образовательного процесса;
- обновление содержания образования;
- дальнейшее изучение и использование современных образовательных технологий;
- совершенствование разностороннего базового и профессионального образования учащихся школы и студентов вуза.

Подпространство внеучебной деятельности представляет собой процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие личности. Задача подпространства – создание условий для преобразования воспитательного события в личностное событие ученика, студента, учителя, родителя и преподавателя.

Структурные компоненты подпространства внеучебной деятельности:

- субъекты: ученики, учителя, родители, администрация школы, студенты, декан факультета, заместитель декана по воспитательной работе, кураторы учебных групп, методисты отдела воспитания и социальной работы, заведующий общежитием, профком студентов и преподавателей, студсоветы общежитий, малый и большой студенческие советы;
- многообразие отношений: учитель – ученик, ученик – студент, учитель – студент, ученик – ученик, ученик – преподаватель, преподаватель – родитель, учитель – учитель, родитель – студент, родитель – роди-

тель, преподаватель – студент, куратор группы – студент, студент – студент, преподаватель – преподаватель, студент – педагогическое событие и т.д.;

- формы реализации внеучебной деятельности: коллективное творческое дело;

- средства проектирования и реализации внеучебной деятельности: план воспитательной работы школы и университета, планы воспитательной работы в классах, на факультетах, планы воспитательной работы в общежитиях, современные воспитательные технологии и т.д.

Данная модель воспитательного пространства позволяет находить точки пересечения основных направлений воспитательной деятельности в школе и в вузе и соотношения содержания всех учебных предметов, спецкурсов, факультативов, кружков и разноуровневых внеучебных педагогических событий.

Педагогическое событие мы рассматриваем как сложное явление совместного переживания субъектов воспитания какого-либо явления, будь то учебное занятие, воспитательное дело, игра, конференция, экспедиция, сборы и др. Педагогические события могут быть представлены на разных уровнях: кратковременные, длительные, ключевые, классные, факультетские, курсовые, общешкольные, общеуниверситетские, городские и т.п.

Для педагогического события характерно:

- соучастие, содружество, сопереживание, совместность;
- духовное возвышение личности над повседневностью, обыденностью;
- присутствие личностной значимости;
- учет возрастных особенностей.

К условиям развития воспитательного пространства, на наш взгляд, относятся:

- развивающаяся личность учителя школы и преподавателя вуза;
- личностно-образующее университетское сообщество;
- сеть педагогических событий, отвечающая запросам субъектов ВП;
- высокий уровень развития системы управления ВП, сохраняющий уникальный образ образовательного учреждения.

Основным подходом в организации и функционировании воспитательного пространства вуза является событийный подход, основная функция которого – развивающая.

Направления развития ВП: личностно-профессиональное развитие субъектов ВП; гражданско-патриотическое; экокультурное; социально-психолого-педагогическое; менеджмент воспитательного процесса.

Направление «Личностно-профессиональное развитие субъектов ВП» реализуется в целевых проектах: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Успешный педагог – успешный ребенок».

Гражданско-патриотическое направление реализуется в целевых проектах: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Открытая школа».

Экокультурное направление реализуется в целевых проектах: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Здоровый образ жизни – основа успешной социализации личности».

Направление «Менеджмент воспитательного процесса» реализуется в целевых проектах: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Новая инфраструктура школы».

– Социально-психолого-педагогическое направление реализуется в целевых проектах: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», Психолого-педагогический мониторинг по оценке развития социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса.

2.2. Методическое сопровождение инновационной деятельности по развитию воспитательного пространства школа-вуз

Осуществление изменений в образовательной практике, реализация современных требований к воспитанию подрастающего поколения можно рассматривать как часть развития всей педагогической системы, в центре которой располагаются педагоги, нуждающиеся в осмыслении персонального влияния на школьное сообщество и качество обучения и воспитания молодежи.

Инновационная деятельность по развитию воспитательного пространства школа-вуз в настоящий момент объединяет инициативных преподавателей педагогического института Владимирского государственного университета, студентов педагогических специальностей, педагогический и ученический коллективы общеобразовательной средней школы № 15 г.

Владимира. Решение концептуальных проблем воспитательной деятельности и разработка эффективно действующей модели воспитательного пространства, создающего возможности для развития личности всех участников образовательного процесса, становится особенно важным в реалиях сегодняшнего дня. Воспитательное пространство формируется внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Важной характеристикой воспитательного пространства является его активность как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулирующей творческий подход к организации жизнедеятельности.

Условием достижения целей развития воспитательного пространства школа-вуз является то, что изменения проводятся на общешкольном уровне и частично на уровне педагогического института (единица измерения – вся школьная организация, в том числе организационно-управленческая структура школы). Процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности в контексте реализации разработанной модели воспитания. Изменения обуславливают новое содержание и способы педагогической деятельности. Преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности.

Несомненно, что без включения педагогического коллектива в инновационную деятельность невозможно достичь желаемых преобразований, в которых должен измениться характер обучения и воспитания в отношении таких существенных характеристик, как целевые и ценностные ориентации, характер взаимодействия педагога и учащегося. Все вышеуказанное потребовало формирования системы научно-методического сопровождения процесса становления воспитательного пространства.

Становление системы сопровождения осуществлялось в несколько этапов. На первом информационном этапе работа была посвящена информированию, совместному обсуждению и формированию единого научного тезауруса инновационной деятельности. Этому способствовали лекции, проектировочные и научно-методические семинары, анализ входных диагностических срезов, позволивших оценить актуальный уровень развития профессиональных педагогических компетенций и характеристик психологического климата, уровень развития параметров воспитательного пространства.

На втором методическом этапе были сформированы творческие группы, объединившие педагогов разных профилей, учащихся школы, студентов, которые разрабатывали и апробировали различные формы педагогической деятельности по целевым образовательным проектам: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Успешный педагог – успешный ребенок», «Открытая школа».

В рамках методического этапа была проведена серия практических тренинговых семинаров, направленных на осознание актуального уровня развития педагогических компетенций в области организации педагогической исследовательской деятельности, организации работы с одаренными учащимися, использования интерактивных методов в обучении и воспитании. Активно шла работа по развитию коммуникативной компетентности педагогов, учащихся и студентов.

На третьем, деятельностном этапе работа творческих групп приобрела характер устойчивого функционирования. Каждый педагог выбрал для себя индивидуальную исследовательскую тему, исследовательская деятельность стала привычной для учащихся. Были разработаны важные локальные документы: Положение о системе внутреннего мониторинга развития ОУ; Положения о творческих группах, мастерских, мастер-классах; Положение о школьном ученическом самоуправлении; разработана и апробирована динамическая сеть воспитательных событий разного уровня.

На четвертом консультационном этапе осуществлялось совместное обсуждение результатов образовательного мониторинга, результаты индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом. Таким образом, система научно-методического сопровождения включила в себя методическое, просветительское, исследовательское, аналитическое, экспериментальное направления.

Инновационная деятельность педагогического коллектива была организована и реализована по трем основным направлениям:

- проектирование и апробация материалов инновационной деятельности;
- создание условий для эффективной реализации инновационной деятельности;
- деятельность по распространению инновационных идей и обмену опытом. Ниже мы кратко опишем, что было сделано в каждом из направлений.

Проектирование и апробация материалов инновационной деятельности:

- уточнение перспективных задач инновационной деятельности;
- разработка положений о работе педагогических лабораторий по социально-значимым проектам;
- разработка содержания «Мастер-класса» для участников инновационной деятельности;
- разработка тематики методических и педагогических советов, работы методических объединений школы в соответствии с задачами инновационной деятельности;
- соотнесение содержания положения о конкурсе педагогического мастерства ВлГУ «Студент года» с задачами инновационной деятельности;
- анализ актуального состояния параметров воспитательного пространства школа-вуз;
- разработка содержания методической учебы для участников инновационной деятельности по теме «Развитие профессиональных и социально-личностных компетенций педагога»;
- уточнение содержания мониторинга, направленного на исследование параметров, характеризующих жизненное самоопределение.

Создание условий для эффективной реализации инновационной деятельности:

- организация деятельности Совета по инновационной деятельности, научно-методического совета и администрации по проблеме;
- создание научно-методической базы по проблеме инновационной деятельности;
- анализ тем самообразования учителей, включенных в инновационную деятельность на предмет соотнесения их с общешкольной темой исследования;
- организация работы проектных групп по реализации внутришкольных целевых проектов «Открытая школа», «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Здоровый образ жизни – основа успешной самореализации личности»;
- организация работы методических и педагогических советов, работы методических объединений школы в соответствии с задачами инновационной деятельности;
- организация и проведение конкурсов педагогического мастерства ВлГУ «Студент года» в соответствии с задачами инновационной деятельности;

– организация методической учебы, семинаров-тренингов для участников инновационной деятельности по теме «Развитие профессиональных и социально-личностных компетенций педагога»;

– организация и проведение промежуточных диагностических срезов в соответствии с целями инновационной деятельности.

Деятельность по распространению инновационных идей и обмену опытом:

– подготовка и проведение семинаров разного уровня для педагогического сообщества школы и города по проблемам инновационной деятельности;

– публикация методических материалов в виде научных статей в периодических изданиях;

– публикация информационных материалов по итогам проведения конкурсов педагогического мастерства ВлГУ «Студент года» в соответствии с задачами инновационной деятельности в СМИ;

– подготовка и публикация сборника научных статей учителей школы, студентов и преподавателей вуза «Жизненное самоопределение в условиях воспитательного пространства школа-вуз»;

– подготовка к участию в Днях науки школы и студенческой научной конференции ВлГУ.

Персональный исследовательский опыт педагогов – участников инновационной деятельности был представлен на конференциях разного уровня. Только в 2014-2015 учебном году результаты обсуждались на следующих конференциях и форумах:

– Международный методический конкурс «На урок – с веселым сердцем»;

– Международный семинар «Проблемы реформирования математического образования и внедрения новых образовательных стандартов»;

– V парламентский форум «Историко-культурное наследие России»;

– III Международная научно-практическая конференции «Исторический опыт мировых цивилизаций и Россия»;

– Всероссийская научно-практическая конференция «Столетовские чтения»;

– II межрегиональная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы экологического и биологического образования»;

– Всероссийский Дистанционный методический семинар «Человечество – это народы» Международной дистанционной обучающей олимпиады по географии;

- Региональный конкурс методических разработок «Бумеранг добра»;
- Региональный конкурс методических разработок «Толерантный мир»;
- Региональная научно-практическая конференция «Образовательные технологии в школе 21 века»;
- Региональная конференция «По обе стороны фронта. Великой Победе посвящается»;
- Региональная научно-практическая конференция «Образовательные технологии в школе XXI века»;
- Региональная научно-практическая конференция «Эффективные технологии: модели, методы, инструменты»;
- Региональная научно-практическая конференция «Формирование личностных и метапредметных компетенций учащихся в процессе реализации личностно-ориентированного образования».

В рамках методического сопровождения инновационной деятельности была проведена серия научно-практических семинаров со следующей тематикой:

- Критерии профессионального развития современного педагога;
- Средства развития профессиональных и социально-личностных компетенций учащихся в условиях воспитательного пространства «школа-вуз»;
- Технологии и методы построения индивидуальной траектории развития учащегося;
- Технология поддерживающего взаимодействия с учащимися;
- Особенности современного урока в условиях внедрения ФГОС нового поколения;
- Методы оценки прогресса в достижениях каждого ребенка;
- Методы организации развивающего воспитательного пространства;
- Реализация целевых проектов Программы развития школы в условиях воспитательного пространства «школа-вуз»;
- Профессиональная активность педагога. Результаты мониторинга;
- Интерактивные методы в работе педагога.

На базе школы за 2014-2015 уч.г. студентами ВлГУ было проведено более 25-ти научных исследований.

В педагогическом коллективе МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира работает 45 педагогов. По итогам образовательной деятельности школы за текущий учебный год были выявлены следующие показатели:

– 27 педагогов (60 % от всего педагогического состава) включены в инновационную деятельность школы, на базе которой работает региональная инновационная площадка. Каждый педагог, участвующий в инновационной деятельности школы работает над индивидуальной темой исследования;

– 25 участников (92,5 % от всего состава участников инновационной деятельности школы) имеют портфолио с методическими материалами и разработками по теме исследования;

– 24 участника (88,8 %) имеют индивидуальные планы инновационной деятельности;

– 22 участника (81,5 %) имеют полностью прописанное обоснование темы исследования;

– 18 учителей (66,6 %) в течение учебного года показывали открытые уроки для различных категорий слушателей – педагогов города и области, студентов ВлГУ;

– мастер-классы по предмету и по теме исследования продемонстрировали 7 педагогов (25,9 %);

– 16 педагогов (59,2 %) участвовали с выступлениями на семинарах различного уровня;

– в сборах лидеров школы и вуза активно участвовали 22 педагога (81,4 %);

– 24 педагога (88,8 %) участвовали в Днях науки и искусства школы в качестве научных руководителей ученических исследовательских работ;

– 6 педагогов (22,2 %) направили 25 учащихся школы для участия в Днях студенческих научных конференций ВлГУ на различных кафедрах;

– 21 педагог (77,7 %) представил материалы для печати в различных периодических и научно-методических изданиях;

– 6 педагогов (22,2 %) подготовили учащихся для участия в предметных конкурсах регионального уровня, 1 педагог (3,7 %) – российского уровня;

– 7 педагогов (25,9 %) привлекают к совместной исследовательской деятельности родителей учащихся.

Существенным недостатком реализации инновационной деятельности педагогов – участников инновационной площадки школы является отсутствие показателей вовлеченности в совместную исследовательскую деятельность студентов. У педагогов (16 человек – 38 % от всего состава педагогического коллектива), не участвующих в инновационной деятельности.

Научные руководители и администрация школы нашли возможность совместить работу по теме эксперимента с целевыми проектами Программы развития школы до 2016 года. Таким образом, педагоги становятся соавторами инновационных преобразований. Деятельность их способствует созданию в коллективе творческой атмосферы поиска, привлекает в проблемные группы все большее число учителей. Заинтересованное профессиональное педагогическое общение в группах делает их временными исследовательскими коллективами, т.к. они занимаются и теоретической стороной изучения проблемы.

Работа в творческих группах может занимать длительный промежуток времени (несколько лет в соответствии с темой исследования школы) или непродолжительный период – учебный год, четверть (в зависимости от плана работы школы). Таким образом, в школе возникают творческие микрогруппы учителей, учителей и учащихся, учителей и родителей, связанные с решением самых различных проблем. Например, учителя математики и информатики Т.Ю. Шавлинская, Н.В. Рыбина, С.А. Козлова разработали проект «Новые подходы к оценке качества образования» и приняли участие в городском педагогическом марафоне. Учителя математики Т.Ю. Шавлинская и физики С.Н. Соловьева приняли участие в региональной научно-практической конференции «Системно-деятельностный подход в обучении» на базе ВИРО. Учитель биологии Е.А. Бумагина и учитель физики С.Н. Соловьева разработали тему «Формирование универсальных учебных действий средствами учебных предметов биологии и физики». Учитель истории и обществознания С.А. Курасов и учитель русского языка и литературы И.А. Киселева совместно работают над проблемой развития творческих способностей одаренных учащихся и ежегодно принимают участие в работе всероссийской конференции в г. Ярославле по указанной проблеме. Учитель биологии Е.А. Бумагина и учитель географии С.Ю. Самсонова работают по проблеме экологизации содержания образования, и совместно с учащимися разработали и реализовали проект «Сохранение и возрождение лесов» (III место в областном смотре-конкурсе экологических бригад «Это называется природа»). Заместитель директора Н.В. Марьюшкина, руководитель научного общества учащихся «Поиск» С.А. Курасов, учителя начальных классов Г.Е. Волгина, Т.В. Володина, М.М. Тряпьева, библиотекарь школы Т.С. Шведова работают над проблемой развития социально-личностных компетенций учащихся средствами проектно-исследовательской деятельности. Результаты совместной деятельности представлены на педагогическом совете, проекты учащихся

представлены на школьном Дне науки, искусства и творчества и Дне науки студентов и аспирантов ВлГУ (секция биологии, химии).

В этом же направлении работают заместитель директора по ВР Т.Д. Агеева и классный руководитель 10А класса Н.В. Рыбина. Тема их исследования – «Социальное проектирование как воспитательная составляющая образовательного процесса». По данной теме в школе проведен семинар для классных руководителей города. Н.В. Рыбина является участником Всероссийского форума руководителей и педагогов инновационных образовательных учреждений «Путь к успеху» с темой «Сотрудничество семьи и учителя – необходимое условие успешности ребенка».

Деятельность таких творческих групп при глубокой заинтересованности педагогов и руководителей способствует созданию в коллективе творческой атмосферы и привлекает в проблемные группы все новых и новых учителей.

Конечно, своеобразие и профессиональная неповторимость педагогического коллектива школы определяется индивидуальностью каждого учителя в отдельности. Именно вокруг педагогов-новаторов и формируются творческие группы. Для руководителей школы важно распознать, выявить творчески работающих педагогов, найти положительные моменты в их работе, попытаться усилить их, постоянно держать их в информационном поле предлагаемых конкурсов, семинаров, конференций, сетевых проектов, фестивалей и пр. профессиональных мероприятий, в которых они могут реализоваться.

Возможно ли развитие педагогического творчества в условиях модернизации школьного образования? Возможно и необходимо, т.к. педагогическое творчество – это процесс создания нового, того, что отличает один педагогический коллектив от другого. А начинать необходимо с создания в педагогическом коллективе творческой ситуации. Этому, прежде всего, способствует инновационная деятельность, проведение исследования и реализация целевых проектов Программы развития школы.

Как и чем мотивировать учителя, чтобы создать работоспособный стабильный коллектив педагогов-единомышленников? Основными мотивирующими факторами труда являются вознаграждения, физические условия деятельности, возможность развития, чувство причастности к общему делу, возможность личностного развития и профессионального роста.

Результатом инновационного развития школы являются следующие показатели:

- Дипломом лауреата конкурса «Школа года России-2005»;

- Дипломом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2005»;
- Диплом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2006»;
- Дипломом I степени III Всероссийского конкурса «Организация воспитательного процесса в образовательных учреждениях» в номинации «Городское общеобразовательное учреждение-2006»;
- Диплом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2008»;
- Диплом Победителя всероссийского конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы-2009;
- Диплом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2012»;
- Базовая школа ПИ ВлГУ;
- Школа – стажировочная площадка ВИРО по предметам естественно-математического цикла.

Цифры и факты доказывают важность и своевременность реализации инновационной деятельности, поддерживающей творческую активность педагогического коллектива. Вместе с тем 38 % педагогов, не принимающих участие в реализации инновационной деятельности, являются дополнительным ресурсом, нуждающимся в активном привлечении к решению современных важных задач воспитания подрастающего поколения. Важно, чтобы весь педагогический коллектив школы представлял собой единую команду, деятельность которой направлена на достижение общей цели. Роль руководителя школы состоит в раскрытии внутреннего потенциала каждого участника команды, создание условий для работы каждого члена команды, координация деятельности с целью достижения максимального эффекта.

2.3. Комплекс педагогических средств, способствующих формированию жизненного самоопределения в урочной деятельности

Центральной структурной единицей дидактического подпространства воспитательного пространства школа – вуз является урок, учебное (аудиторное) занятие как основное средство реализации содержания образования. Урок, учебное занятие, встроенное в воспитательное пространство, должны отвечать многим требованиям: во-первых, должен быть смоделирован с учетом системно-деятельностного подхода; во-вторых, целенаправленно формировать у обучающихся весь спектр выделенных стандартами компетенций; в-третьих, урок должен вводить в мир культурных смыслов и ценностей.

Традиционный подход к построению учебного занятия ориентирован на объём знаний. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл обучающийся, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентный подход предполагает перенос акцента с ЗУН-ов как основной цели обучения на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий. Компетентный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Понятие системно-деятельностного подхода разрабатывалось в исследованиях классиков нашей отечественной науки (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов), деятельностный подход всегда рассматривался как системный в трудах М.Н. Скаткина, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина.

Системный подход – это подход, при котором любая система (например, образовательная) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Деятельностный подход отвечает на главный вопрос о развитии любой системы (личности, компетентности и т.д.) – развитие происходит в деятельности. В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Активно действуя/взаимодействуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений. В этом процессе происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Главный источник развития – учебная деятельность. По мнению А.Г. Асмолова, процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом.

Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность при содействии и помощи педагога (переход из актуальной зоны развития в зону ближайшего развития и превращение ее в новую, расширенную зону актуального развития).

Таким образом, основная идея подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной дея-

тельности в различных социально-значимых ситуациях. Новые знания не даются в готовом виде. Обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Важно организовать учебную деятельность таким образом, чтобы у обучающихся сформировались потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска.

Ключевой технологический элемент технологии системно-деятельностного подхода – ситуация актуального активизирующего затруднения. Её целью является получение личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности в виде идеи, гипотезы, версии, способов и продуктов деятельности (схемы, алгоритмы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.).

Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы обучения: мотивация деятельности, проблематизация, личное или групповое решение проблемы участниками ситуации, демонстрация образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у обучающихся собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности обучения.

Функция педагога при организации занятия в русле системно-деятельностного подхода заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса:

- подготовка дидактического материала для работы;
- организация коллективно-распределенных форм сотрудничества;
- исполнение функции наставника и эксперта (при необходимости);
- активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы;
- «запуск» рефлексивных процессов, обучение способам подачи обратной связи;

– создание условий для взаимного контроля, обмена мнением и самооценки.

Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть обучающиеся. Именно это создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

При системно-деятельностном подходе образовательный процесс имеет следующие компоненты:

1. *Мотивационно-целевой компонент*, который определяет личностный смысл предстоящей деятельности: для чего будет осуществляться предстоящая деятельность. Источником целей ученика является целостный характер содержания изучаемой системы, а также ситуация «образовательной напряжённости», создаваемой педагогом. Способы её создания следующие:

- выход на противоречие или проблему через учебное задание;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- сопоставление разнородных ученических образовательных продуктов;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия позиций по рассматриваемому вопросу и пр.

2. *Содержательный компонент* предполагает, что содержание должно быть системным и деятельностным, т.е. в основе его должны лежать универсальные средства, методы и нормы деятельности. Знание уже не является системообразующим в структуре содержания образования, а наиболее важным становится мыследеятельность, как метадеятельность. Содержание деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности (поисковой, проблемной, проектной, исследовательской). Системное содержание развивает способность порождать своё знание, видеть мир своими собственными глазами, понимать его своим собственным пониманием. Человек развивается

успешно тогда, когда он не просто усваивает чужой опыт и чужие знания, но умеет творить, создавать свои собственные знания о мире.

Системно-деятельностный подход обеспечивается интеграцией частно-предметного, общепредметного и метапредметного содержания. Возможность деятельности учащихся на данных уровнях обеспечивается разноуровневой образовательной картой, предложенной в качестве примера А.В. Хуторским.

Таблица 1

Трехуровневый подход к изучению образовательного объекта

Технологические элементы	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень (метапредметный)
	(частнопредметный)	(общепредметный)	
Объект познания	Частный предметный объект (капля воды)	Общепредметный объект (вода как объект познания в естествознании и культуре)	Фундаментальный образовательный объект (вода как стихия мира)
Проблема	Каковы причины образования шарообразной формы капли воды?	Что общего в познании естественнонаучной и духовной сущностей воды?	Какова роль воды в устройстве мира, её связь с другими стихиями?
Постановка задач	Исследовать каплю воды	Проанализировать естественнонаучные свойства воды, сравнить их с теми, которые описываются в притчах, стихах и поговорках о воде	Установить значение воды для природы, человека и всего мира (живого и неживого)
Способы решения задачи	Наблюдения, опыты, измерения, поиск фактов о формах капли воды	Разнонаучные, гуманитарные, художественные и иные методы исследования воды и понятия о ней	Размышления о природе воды, знакомство с трудами древних и современных философов, метапредметный анализ смысла воды
Демонстрация результатов	Демонстрация опытов с каплей воды, защита собственных версий объяснения формы капли	Защита гипотез о причинах, сущности единства и многовариантности толкования смысла воды в науке и культуре	Написание и публикация естественно научного или философского трактата о воде, рецензии на другие работы

3. *Операциональный компонент* предполагает применение техник и технологий, направленных на выращивание способностей и освоение универсальных способов мыследеятельности. Если в «знаниевом» подходе основным средством являются тексты (в частности, учебник), то здесь главным средством становятся ситуации. В традиционном образовании содержание осваивается за счет прочтения (слушания) и понимания текстов. В системно-деятельностном подходе содержание осваивается за счет действенной включенности и рефлексии в ситуации. При традиционном образовании важнейшим фактором является структура оформленных текстов и методы преподавания. При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций: метод проектов, ситуационный анализ, технологии портфолио, КСО (коллективный способ обучения), технологии проблемного, модульного обучения и т.д.

В ходе работы обучающиеся активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения учащихся, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизируются теоретические знания учащихся, их практический опыт. Учащиеся совершенствуют способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою. Применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает учащимся осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты.

4. *Рефлексивно-оценочный компонент*. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности учащиеся не смогут присвоить те знания, которые они добыли. Рефлексия помогает обучающимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Рефлексивная деятельность позволяет осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его самостоятельной познавательной деятельности и её продуктов. Адекватная самооценка обеспечивает обучающимся осознание уровня освоения плани-

руемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования.

Структура занятия в рамках системно-деятельностного подхода имеет следующий вид:

1. *Мотивационно-целевой этап* предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на занятии. С этой целью организуется ввод в затруднение через сложное для обучающегося учебное действие, фиксация индивидуального затруднения и установление причин затруднения – тех конкретных знаний или способов деятельности, которых недостает для решения учебной задачи. *Затруднение и будет целью*. В этом случае актуальной становится осознанная обучающимся необходимость и возможность дополнить имеющиеся знания, получить необходимую информацию, овладеть новым способом или открыть его. Установив, какой именно информации недостает, обучающиеся в коммуникативной форме обдумывают, каким способом можно ее получить, т.е. проектируют будущие учебные действия: согласовывают тему занятия, строят план достижения цели и определяют средства, алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит педагог – на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а далее – с помощью исследовательских методов.

2. *Процессуальный этап*. На данном этапе осуществляется разрешение возникшего противоречия через реализацию построенного проекта. В зависимости от сложности задания работа организуется в коллективной, парной или индивидуальной форме. Результаты работы в виде продукта деятельности (устного ответа или знаковой модели) обсуждаются, сопоставляются, уточняются, корректируются через наводящие вопросы и сопоставления. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В результате выполнения задания уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения. На данном этапе используется и индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку. В завершении организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого обучающегося ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

3. *Рефлексивно-оценочный этап.* На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка обучающимися собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности. В зависимости от содержания, характера и результатов деятельности используются различные виды рефлексии:

– познавательная – «что я понял, как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему...»;

– социальная – «как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работ, что нам мешало в работе...»;

– психологическая – «как я себя чувствовал, понравилась ли мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...».

Образовательные стандарты нового поколения ориентируют педагогическое сообщество на достижение важных образовательных и воспитательных задач:

– формирование российской гражданской идентичности обучающихся;

– формирование единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации;

– обеспечение доступности качественного основного общего образования;

– преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования;

– духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;

– развитие государственно-общественного управления в образовании;

– формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом;

– создание условий, обеспечивающих социальную самоидентификацию учащихся посредством лично значимой деятельности.

На основе системно-деятельностного подхода, требований ФГОС, а также в целях создания условий для жизненного самоопределения обучающихся, нами был разработан комплекс дидактических средств, реализующих воспитательный потенциал дидактического подпространства в учебном занятии, как его основной структурной единицы. Комплекс педагогических средств ориентирован на введение обучающихся в мир культурных смыслов и ценностей, что является основой для свободного жизненного, нравственного самоопределения обучающейся молодежи.

Раскрывая содержание комплекса дидактических средств, Г.А. Лобанова [58] выделяет его составляющие компоненты:

– содержательный – совокупность дидактических ориентиров по включению культурных ценностей в содержание дидактического подпространства;

– инструментальный – способы фиксации ценностного материала в учебных программах, учебниках и учебных пособиях, в методических разработках, в конспектах уроков и т.п.;

– процессуальный – совокупность средств, направленных на формирование опыта отношений непосредственно в учебном процессе.

Содержательная составляющая включает в себя:

1. Наличие многообразия культурных ценностей (нравственных, эстетических, экологических, материальных, религиозных и др.).

2. Отражение в содержании общечеловеческих ценностей (Добро, Красота, Истина, Жизнь, Человек, Здоровье, Семья, Труд, Родина и др.).

3. Выделение ценностей, обеспечивающих прогресс личности и ее саморазвитие (активность, трудолюбие, целеустремленность, толерантность, критичность и др.).

4. Выделение ценностей, обусловленных спецификой учебных курсов (например, в учебном курсе «педагогика» такими ценностями могут быть: профессия учитель, дети – их жизнь и здоровье, педагогическое знание, общение, здоровый образ жизни и др.).

Способы фиксации материала в учебных программах, учебниках и учебных пособиях могут быть следующими.

1. Четко сформулированная цель и (или) задачи, направленные на формирование опыта отношений в пояснительной записке к УМК по любому учебному курсу; в пояснительной записке учебной программы того

или иного курса; в методических разработках к конкретным учебным и внеурочным занятиям.

2. Ценностный материал, включенный в основной текст разделов учебных программ в виде оценочных суждений; нравственных проблем, широкой палитры эмоциональных состояний, пробуждаемых различными аспектами предметного знания, исторических контекстов предметного содержания, автобиографических сведений, освещающих судьбы научных идей через судьбы их творцов, жизненных коллизий и др.

3. Эмоционально-ценностные тексты, включенные в содержание учебников, учебных пособий, методических разработок, а также в содержание урочных и внеклассных занятий.

4. Учебные задания, вопросы, задачи, упражнения, ценностно-ориентированной направленности (задания на оценку объектов, задания, включающие обучающихся в ситуацию выбора, задания практической направленности, задания художественного характера, задания, вводящие в рефлексивный процесс и др.).

Средства и методы формирования опыта отношений таковы:

1. Методы обучения как наиболее общая дидактическая единица. Преподаватель должен широко использовать частично-поисковый и исследовательский методы, а также метод мотивационно ориентированного воздействия, который заключается в целеустремленном учете потребностей, мотивов и ценностей обучающихся (И.Я. Лернер).

2. Приемы обучения: акцентирование эмоций и ценностей, прием эмоционально-ценностных контрастов, прием пробуждения адекватных эмоций, прием ценностного «распредмечивания» и «опредмечивания», прием создания ситуации успеха и неуспеха, прием «Я-сообщение» и др.

3. Технологии обучения: диалоговые, игровые, интерактивные, развивающие, лично-ориентированные, информационные и др.

4. Формы организации учебного и внеурочного занятия: учебное занятие ценностно-ориентированной направленности; занятие-диспут; деловая игра; научная конференция; занятие-диалог; занятие-аукцион и др.; занятие в форме мастерской; занятие как педагогическое событие и т.п.

Составляющая сопровождающего характера отражает стиль педагогического общения и коммуникативную компетентность педагога, которые обеспечивают свободное выражение чувств, высокую эмоциональную насыщенность занятий, создание атмосферы эмоционально-волевого напряжения, создание условий для проживания занятия, создание психологически комфортного климата.

Ценностно-ориентированный урок должен опираться на принципы, соответствующие современным требованиям образования и отражающие сущность воспитательного пространства. Помимо принципов наглядности, прочности, научности, доступности и т.д., ориентиром для построения ценностно-ориентированного урока должны быть принцип гуманизации, принцип субъектности, принцип ценности, принцип гуманитаризации, принцип эмоциогенности, принцип активности.

Принцип гуманизации ориентирует педагога на восприятие человека (ученика) как наивысшую ценность жизни. Данный принцип реализуется через учет индивидуальных психологических особенностей ученика, учет потребностей и интересов учащихся, через соблюдение педагогической этики, через сотрудничество и создание психологического климата на уроке и др.

Принцип субъектности означает направленность действий педагога на развитие у учащихся способностей осознавать себя в связях с окружающим миром, на побуждение самостоятельного осмысления происходящего и своего «Я», на формирование способностей быть стратегом своего поведения, действий и собственной жизни. Учитель должен помнить, что ребенок – это всегда субъект, но степень его субъектности не достаточна в силу малого жизненного опыта, поэтому задача педагога заключается в создании условий для развития субъектности учащихся на уроке. Данный принцип реализуется через личностно-ориентированные технологии, поддерживающие отношения, создание проблемных ситуаций, включение учащихся в поисковую, исследовательскую, рефлексивную деятельность, через событийность.

Принцип ценности предполагает выявление и раскрытие для учащихся ценностного содержания окружающего мира, «распредмечивание», как обнаружение в знании, окружающих предметах, процессах, явлениях, поступках социального значения и личностного смысла. Данный принцип реализуется через предъявление учащимся информации ценностного характера и работу с ней, через включение в свою речь и в речь детей оценочных суждений, через включение ценностного отношения в различные виды деятельности школьников. Реализация данного принципа позволяет придать личностный смысл, положительное значение предлагаемому содержанию образования и самому процессу познания.

Принцип гуманитаризации ориентирует на отражение мира человека, его чувств и отношений через содержание учебного материала. Данный

принцип отражается в понятиях «живое знание», «смысловое обучение», «личностная значимость учебного материала», «практическая направленность содержания». Гуманитаризация характеризуется не передачей знаний, а поиском, обогащением, осознанием новой информации, культурной рефлексией через диалог культур, интеграцией знаний в целостную картину мира.

Принцип активности выражается в определенной направленности личности, в сосредоточенности сознания на значимых для ученика объектах. Отсюда задача учителя придавать такую направленность активности учения, которая бы соответствовала задачам и условиям обучения. Данный принцип позволяет удовлетворить потребность учащихся в активных действиях, творческом выражении, самореализации и самоактуализации. Принцип активности позволяют реализовать интерактивные технологии обучения.

Принцип эмоциогенности ориентирует на эмоциональную окрашенность содержания учебного материала, на психологическую комфортность и эмоциональное благополучие каждого обучающегося. Эмоциогенность достигается через вхождение учащихся в различные формы искусства и включение их в творческий поиск, через создание на занятиях ситуации новизны, неожиданности, удивления и восхищения; через стимулирование процесса познания занимательным содержанием, проблемными ситуациями, системой перспектив, эмоционально-образными и игровыми формами обучения; через создание ситуации успеха, условий для свободного выражения чувств, через обеспечение доброжелательного мажорного стиля жизни ученического коллектива.

Подводя итог сказанному, важно подчеркнуть, что каждый принцип реализуется при условии действия остальных принципов. Дидактические принципы образуют целостную систему, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Для того чтобы педагог мог проводить самоанализ подготовленного и проведенного занятия с целью оценки его ценностно-ориентированной направленности, мы предлагаем схему психолого-педагогического анализа урока, опираясь на которую можно сконструировать ценностно-ориентированное занятие и проанализировать его.

1. *Целеполагание* (Степень выраженности цели, направленной на формирование у обучающихся опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности):

– формирование эмоционально-ценностного отношения к предметам, процессам, явлениям, нормам, правилам, нравственным качествам, поступкам, отдельным личностям, их внутреннему миру, жизненному пути и другое;

– формирование мотивов, интересов, склонностей к знаниям, процессу познания, способам деятельности, учебным предметам в целом;

– пробуждение у учащихся тех или иных эмоциональных состояний: эмоций, чувств, настроений;

– создание условий для проявления в деятельности осваиваемых учащимися ценностей и формируемых качеств их эмоционально-чувственной сферы.

3. Процесс постановки цели:

– цель не проговорена и скрыта от учащихся, что оставляет школьников в неведении относительно желаемых результатов урока;

– цель ставится авторитарно, без включения в этот процесс учащихся;

– цель ставится учителем с привлечением учащихся (на основе вопросов к ученикам, постановки проблем, отнесения учащихся к прошлым знаниям, выдвижения гипотез и т.д.);

– цель ставится учащимися самостоятельно, с элементами стимулирования их со стороны учителя.

4. Реализация цели:

– результаты урока не соответствуют поставленной цели;

– результаты урока частично соответствуют поставленной цели;

– результаты урока довольно полно отражают поставленную цель;

– результаты урока полно отражают поставленную цель.

5. Включенность эмоционально-ценностного учебного материала в содержание урока:

– эмоционально-ценностный материал отсутствует в содержании урока. Содержание имеет предметную направленность;

– эмоционально-ценностный материал представлен в виде отдельных оценочных предложений, суждений, оценочных вопросов;

– в содержание урока довольно объемно включен эмоционально-ценностный материал, но он имеет некую узкую направленность, либо только в виде текстов, либо только в виде вопросов и заданий, что не позволяет реализовывать все этапы процесса освоения ценностей (интериоризации);

– системное использование эмоционально-ценностного учебного материала в виде разнообразных ценностно-ориентированных текстов, заданий, иллюстраций, музыкального сопровождения, что позволяет реализовывать все этапы процесса освоения ценностей.

5. Насыщение учебного материала разнообразными способами фиксации эмоционально-ценностного содержания:

– занятие содержит микротексты с прямым отражением ценностей (автор прямо, открыто заявляет о ценностях, о значимости их для человека или общества);

– с опосредованным отражением ценностей (конкретные ценности скрыты, автор выводит учащихся на них через художественные, исторические, биографические образы);

– эмоциогенные тексты (конкретные ценности скрыты, текст эмоционально насыщен и пробуждает своим содержанием у учащихся широкую палитру эмоций, чувств, настроений). Опосредованные и эмоциогенные тексты могут быть представлены в виде: рассказов, сказок, легенд, мифов, историй, биографий, стихотворений и др.;

– задания на выявление ценностных отношений к предметам, явлениям, процессам, действиям, поступкам, правилам, нормам, идеям, качествам личности (оценочные вопросы; оценка поступка, научного открытия, жизненного пути личности; задания на ассоциации; задания «допиши предложение»; задания с выбором ответов):

– задания на ценностный выбор (постановка проблемы; предложение решить дилемму; задание на социальную ориентировку);

– задания на отражение ценностей (задания творческого характера: нарисуй, изобрази, представь, сочини, сыграй и др.);

– задания на пробуждение эмоциональных переживаний (что вас взволновало...; какие чувства вызвало...; какое настроение посетило вас...; что порадовало вас, и наоборот...; кому сопереживали...)

– использование на уроке таблиц, иллюстраций, картин, музыки, звукового оформления, видеосюжетов и др.

1. Реализация этапов интериоризации ценностей:

– подача информации о ценностях;

– подача информации о ценностях и создание условий для перевода учащимися полученной информации о ценностях на собственный язык (ее трансформация). Внешне это может проявиться в виде вопросов учителю, в виде оценочных суждений, в виде ответов на вопросы учителя и т.д., т.е.

ученик как-то проявляет заинтересованность к представленному материалу, принимает этот материал, включается в его освоение;

- подача информации о ценностях, создание условий для ее трансформации и оценка предлагаемой ценности, ее первичная «примерка» на себя;

- подача информации о ценностях, создание условий для ее трансформации, выбора и присвоения, а также применение ценности в деятельности.

7. Использование на уроке методов, приемов, форм, направленных на формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности;

8. Создание на уроке условий, способствующих эффективному формированию опыта эмоционально-ценностного отношения у учащихся:

- объяснение учебного материала идет в форме монолога педагога;

- присутствует постановка вопросов, предполагающих актуализацию знаний учащихся в форме пересказа изученного материала, ответов на репродуктивные вопросы и т.д. В любом случае речь обучающегося также монологична;

- педагог, общаясь с учащимися, применяет эвристическую беседу, проблемные вопросы, элементы диалога;

- на уроке преобладает диалог, полилог, столкновение разных точек зрения как имеющихся в научном знании, так и точек зрения учащихся. Учащиеся сами могут задавать проблемные вопросы и выводить учителя на диалог и полилог.

9. Эмоциональный климат занятия:

- педагог стимулирует у учащихся негативные эмоциональные состояния (страх, зависть, тревожность, обиду, агрессивность и т.п.). В любом случае активность учеников вызвана перечисленными выше состояниями;

- педагог стимулирует пассивные состояния у большинства учащихся (скука, сонливость, «умственная лень»). При таких условиях, значительная часть школьников находится вне педагогической ситуации, им присуща низкая активность;

- фон занятия ровный, спокойный, активность учащихся высокая;

- позитивный эмоциональный климат: улыбки, смех, радость, очень высокая активность учащихся.

10. Характер взаимодействия между учителем и учениками:

– авторитарность, подавление личности обучающегося, позиция учителя «вне» и «над» детьми, цели деятельности краткосрочные, тактические;

– попустительский характер взаимодействия, педагог идет за обучающимися, цели деятельности исходят из их интересов, педагогические цели выражены не ярко. Позиция педагога «вне и под»;

– либеральный характер взаимодействия. Присутствует некий компромисс между целями педагога и учащихся. Позиция учителя «внутри и под»;

– интерактивный, демократический характер взаимодействия. Цели деятельности долгосрочные, ценностные, глобальные. Позиция педагога «внутри и рядом», педагог ориентирован на потребности учащихся, создает ситуацию развития.

11. Формирование мотивации успеха:

– отсутствие любой оценки педагогом деятельности учащихся;

– преобладает отрицательная оценка деятельности учащихся (нет, неверно, подумай лучше, плохо), присутствуют насмешки, сарказм, упрёки. Отметки низкие;

– оценка опосредованная, неполная, с элементами положительных характеристик (так, продолжай, как сказал Х, неплохо, хорошо). Отметки дифференцированные;

– преобладает положительная оценка (похвала, одобрение, ободрение, радость по поводу ответов, отмечаются достижения конкретного ученика, его рост, присутствует авансирование). Отметки в большей степени высокие.

12. Организация рефлексивной деятельности (Примеры заданий, которые провоцируют обучающихся к рефлексивной деятельности: каким образом ты пришел к такому выводу..; есть ли противоречия в наших выводах..; воспроизведи последовательность рассуждений..; какую закономерность мы можем обнаружить..; представим эту мысль в виде схемы, таблицы..; на что это похоже?).

13. Учет индивидуальных особенностей учащихся:

– педагог ориентируется на объем и логику собственного изложения, им движет потребность «все» успеть;

– педагог ориентируется на «сообразительных», «сильных» обучающихся, а «слабые» учащиеся, «тугодумы» остаются без внимания;

- педагог старается учитывать индивидуальные возможности учащихся. В случае нехватки времени, перепоручает ответ другим учащимся;
- педагог владеет знаниями об индивидуальных особенностях обучающихся и использует их в педагогическом процессе. Педагог учитывает особенности темперамента, интеллекта, психических процессов учащихся.

2.4. Внеучебные педагогические события воспитательного пространства школа-вуз как условие развития способности к жизненному самоопределению

Продолжением ценностно-ориентированных уроков являются внеурочные занятия, включенные в рамки клубов, кружков. На наш взгляд, интересной формой внеурочных занятий является гостиная (литературная, музыкальная, историческая и т.д.). Внеурочные занятия в форме гостиных выстраиваются как педагогическое событие.

Целью создания гостиной является формирование опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру и к самому себе. Актуальными задачами являются:

- выявление соответствия системы личностных ценностей с внутригрупповыми приоритетами, создание интегративной культуры и внутригрупповой сплоченности школьного коллектива;
- образование целостного воспитывающего пространства в первичном, общешкольном и педагогическом коллективах. Модель проектирования и организации литературно-музыкальной гостиной включает в себя следующие этапы:

1. Этап эмоционального вызова.
2. Этап встречи с культурным знанием: создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание.
3. Этап само- и социоконструкции: совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах.
4. Этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).

Литературно-музыкальную гостиную как педагогическое событие отличает ряд характерных особенностей. Подготовительный этап открытого заседания гостиной представляет собой изучение интересного музыкального, литературного и изобразительного материала, написание уча-

щимися тематических творческих работ, составление сценария, выявление художественного потенциала исполнителей, репетиции отобранных произведений художественной культуры, привлечение различных специалистов среди учителей и выпускников школы, студентов ВлГУ и др. В соответствии с вышеназванными условиями выбирается исполнительский жанр гостиной: домашний концерт, музыкальный спектакль, литературно-музыкальная композиция, «капустник» и т.п.

Песенный материал исполняется в соответствии с традицией домашнего музицирования в сопровождении фортепиано и гитары. Для инструментального исполнения музыкальных произведений приглашаются учащиеся, владеющие различными музыкальными инструментами (флейта, баян, скрипка, гитара, фортепиано).

На всех творческих встречах в гостиной соблюдается важное условие привлечения художественного материала – это его живое звучание, по возможности минимальное использование фонограммной записи. Данное условие обеспечивает активную позицию слушателя, подготавливает почву для развития диалоговых форм культуры, создает уникальную атмосферу взволнованности и возвышенности над повседневностью.

В процессе организации и проведения литературно-музыкальной гостиной широко применяются методы, способствующие преобразованию педагогического события в личные культурные, эстетические события как факты личной жизни, вызвавшие у человека чувство духовного возвышения и ставшие источником преобразования повседневности.

Метод свободного выбора собственной художественной деятельности участников педагогического события дает возможность создать эмоционально-положительное настроение участников педагогического события. Во время проведения гостиной отмечается состояние возвышения над обыденностью у большинства участников под воздействием поэзии, музыки, живописи и других видов искусств. Это имеет эмоциональное воздействие на психологический климат в классах и в школе в целом. Для большинства участников литературно-музыкальной гостиной стали значимо ценны личные эстетические встречи с произведением художественной культуры. Это позволяет совершенствовать художественную культуру учащихся (художественную образованность, художественный вкус и художественные предпочтения).

Чтобы личное эстетическое событие закрепилось в поведении учащихся, во время проведения внеурочного занятия создаются условия для

формирования опыта ценностно-ориентированной художественной деятельности. Основным условием является организация совместной художественной деятельности учащихся в гостиной (литературной, изобразительной, музыкальной, театральной), направленной на реализацию возможностей и развитие личностных структур «само» учащихся как во время внеурочного занятия, так и вне его. Любое из направлений художественной деятельности выбирается детьми свободно, по их желанию и по степени развитости индивидуальных художественных способностей.

Метод дидактической игры представлен в ходе проведения гостиной в следующих формах: имитационная игра, воспроизводящая сюжет, структуру и процесс события создания произведения художественной культуры; исполнение ролей с «обязательным художественным содержанием» в разработанной модели – пьесе; социодраме, в которой разыгрывается поведение человека в какой-либо ситуации.

Метод индивидуальной и коллективной рефлексии применяется во внеурочном педагогическом событии в целях выявления и закрепления ценностно-ориентированной позиции личности взрослого и ребенка. Рефлексивная информация служит основанием для выбора способов деятельности. Рефлексия, осуществляемая учениками, обуславливает самоуправление их своей деятельностью. Потребность в самовоспитании появляется особенно активно в подростковом возрасте, поэтому часто инициаторами рефлексии являются сами учащиеся. Осмыслению результативности педагогического события способствует рефлексия, выступающая «пространством коллективного и индивидуального самовыражения, зоной поиска и утверждения общих ценностей». Формы проведения рефлексии используются различные: анкетирование, тестирование, сочинения-размышления, творческие работы, обмен мнениями, выпуск школьных газет. В начале и по завершении рефлексии в гостиной исполняются традиционные и соответствующие содержанию педагогического события песни, выбор которых определяют сами дети совместно с педагогами. Необходимо подчеркнуть, что именно исполняемая в рефлексивном кругу песня создает неподдельную атмосферу единения и искреннего сопереживания всех участников педагогического события.

В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников круга (детей и взрослых) о взволновавшем их художественном событии, в том числе и встречи с явлениями художественной культуры, определяется ценностное отношение детско-взрослой общности к определенному культурному событию.

Анализ высказываний участников литературно-музыкальной гостиной позволяет утверждать, что очень часто данное педагогическое событие становилось событием личной жизни всех его участников. Статус личного эстетического события присваивался педагогическому событию всегда индивидуально. Большинство участников гостиных отмечали в своих отзывах, что данные внеурочные занятия стали для них праздниками совместного художественного творчества, дали им возможность выйти за рамки повседневности. Совместные переживания одного эмоционального состояния участников способствовали сплочению коллективов детей и взрослых. В рамках экспериментальной деятельности были разработаны и включены в дидактическое подпространство литературно-музыкальные гостиные по следующим темам:

– «Царь-рыба» – музыкально-драматическое действие по одноименному рассказу Ф. Астафьева и рассказу Э. Хемингуэя «Старик и море»;

– «Соловей и роза» – литературно-музыкальное размышление на основе сказки О. Уайльда, детских сочинений о человеческом счастье, произведений классической музыки и песен российских рок-музыкантов.

– «Август – месяц по № 0» – литературно-музыкальная импровизация по мотивам русской пейзажной лирики и поэтическому творчеству участников гостиной с исполнением авторских песен, посвященных месяцу августу;

– «Цветные сны» – художественное толкование снов в произведениях русских и зарубежных авторов;

– Литературно-музыкальные философские размышления «О времени и о себе» по поэтическому творчеству Микеланджело и В. Маяковского;

– «Пилигримы» – размышления о сущности ценностного для каждого человека понятия «дом – Родина» в творчестве знаменитых эмигрантов из России;

– «Над облаками, поверх границ...» – художественная импровизация по произведениям А.С. Пушкина и современных рок-музыкантов, уделяющих внимание пониманию сущности проблемных для старших подростков категорий – красота, свобода, любовь;

– Музыкально-драматическая интерпретация рассказов «Чайка» Р. Баха, «Меньше чем единица» И. Бродского;

– «Мой Гамлет» (по творчеству В. Высоцкого);

– «Экология души» – концертное выступление учащихся с исполнением произведений в стиле экологического джаза, рок-музыки и рассказа Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека».

Главными показателями работы литературно-музыкальной гостиной как педагогического события стали: высокое избирательное отношение к материальным и духовным ценностям культуры; потребность субъектов воспитательного пространства в духовном возвышении посредством общения с искусством, активная самостоятельная реализация свободных форм художественного творчества личности.

Ведущую роль в воспитании студентов педагогического института играют факультеты и кафедры, профком и студенческий клуб. В недрах факультетов зарождались традиции организации внеучебных педагогических событий. Так, например, на факультете педагогики и методики начального образования стал проводиться конкурс педагогического мастерства «Студент года», обретший к концу 90-х статус университетского. Окончание этого непростого для жизни университета и всей страны десятилетия ознаменовалось сменой смотра художественной самодеятельности традиционным и для сегодняшних дней фестивалем студенческого творчества «Студенческая весна».

Воспитательная деятельность в университете стала опираться на научные исследования (Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковского и других ученых). Начал осуществляться переход от разрозненности воспитательных мероприятий к созданию единой воспитательной системы, а далее к созданию воспитательного пространства, обеспечивающего взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой, привлечение студентов к разнообразным видам внеучебной деятельности, формирование системы развития социальной ответственности студентов через становление и развитие самоуправления и соуправления, содействие становлению созидательных видов деятельности студентов как приоритетных, развитие поддерживающих отношений на основе гуманизма, доброжелательности, сотрудничества, взаимодействия, доверия.

Содержание организации воспитательного пространства строится с учетом сочетания различных направлений в воспитательной деятельности ВлГУ:

- эстетического (создание условий для воспитания высоконравственной, духовной, творческой личности с развитым эстетическим сознанием, восприятием и потребностью в эстетической самореализации);
- социально-психолого-педагогического (создание условий для личностно-профессионального развития и оказания помощи по преодолению жизненных трудностей);

– экокультурного (создание условий для воспитания гуманистической, социально активной личности, обладающей ценностным отношением к своему здоровью и здоровью окружающих и сознающей необходимость сохранения всего живого на Земле);

– гражданско-правового (создание условий для формирования патриотического, гражданского, правового сознания личности, проявления общественной активности, ответственности);

– волонтерского (создание условий для воспитания эмпатии, толерантности, реализации поддерживающих отношений во взаимодействии с социально малозащищенными лицами).

Данные направления воспитательной деятельности реализуются в течение года в разнообразных разноуровневых педагогических (воспитательных) событиях в соответствии с внутриуниверситетскими целевыми программами: «Лидер», «Студенческий отряд», «Забота», «Дом, в котором я живу», «Здоровый образ жизни», «Творческий потенциал студента», «Социальный портрет студента ВлГУ», «Центр социально-психологической помощи и поддержки студентов».

Разноуровневые воспитательные события как ключевые компоненты воспитательного пространства позволяют студентам наиболее полно раскрыться не только в учебе, но и в других сферах, проявить все свои таланты, найти друзей и единомышленников. По всем специальностям, на всех факультетах есть продолжение учебной деятельности вне аудиторий. Она направлена на формирование профессиональных и социально-личностных компетенций, чтобы студенты еще до диплома ощутили реальный вкус и запаха того дела, которое выбрали себе на всю жизнь.

Выдержали проверку временем такие традиционные воспитательные события, как День Знаний, Посвящение в студенты, студенческие капустники, КВНы, межфакультетские «Веселые старты», «Универсиада», «Студент года», педагогическая олимпиада, Дни открытых дверей, «Студенческая весна», «Лучшая академическая группа», «Студенческий экватор», вечера иностранных языков, студенческая филармония, конкурсы «Золотой дождь», «С любовью к России!», «Танцуй, пока молодой!», фото-видеоконкурсы, благотворительные марафоны, акция «Память», адаптационные сборы первокурсников, инструктивно-методическая «Школа вожатых», слет педагогического отряда, третий трудовой семестр и многие другие.

Оценка результативности воспитательной работы в университете ведется в соответствии с разработанной документированной процедурой си-

стемы менеджмента качества по показателям качественных и количественных критериев (динамика личностного и профессионального роста студентов, показатели социальной активности студентов, степень адаптации студентов-первокурсников, процент студентов, занятых во внеучебное время в разноуровневых воспитательных событиях, количество студентов, участвующих в деятельности органов студенческого самоуправления, количество студенческих сообществ, процент выполнения планов воспитательной работы университета, факультетов, кураторов).

Подводя итоги, можно заметить, что воспитание включает в себя модели чувствования, мышления, поведения и, кроме того, нормы, навыки, обычаи, культурные достижения, представляющие собой ценность для членов общества, а также способы их трансляции в будущее. Традиция воспитания – это процесс анализа и оценки, последующего усвоения и передачи ценностно-смысловых ориентиров от одного поколения к другому.

2.5. Опыт формирования эстетического самоопределения студентов средствами учебного курса и внеучебной арт-проектной деятельности

Как известно, с глубокой древности исследователями отмечается глубокая связь между личностным развитием человека и опытом его художественно-эстетической деятельности, художественным восприятием. Важнейшим в контексте нашего исследования является положение о полифоническом взаимодействии творческих и нетворческих форм активности субъекта в процессе художественной перцепции (Л.С. Выготский, Л.Я. Дорфман, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Б. Моргунов, П.А. Флоренский). Теоретический анализ трудов перечисленных авторов позволяет определить взаимодействие человека и произведений искусства как цепь взаимных переходов психического в художественное, связывающих воедино субъективный и объективный полюса единого пространственно-временного континуума, в котором «субъективный полюс психического уходит своими корнями в телесные ощущения, а объективный восходит к объектам в плане погружения в них и наделения их психологическими свойствами. Психическое обнаруживает внешние формы и способы существования, а их носителями могут становиться материальные (прежде всего искусственные) объекты, в отношении с которыми вступает человек».

Среди многих работ сошлемся на практический опыт внедрения некоторых аспектов искусства в преподавание естественных наук на млад-

шей ступени в вузе, представленный Л.А. Бордонской, В.А. Попковым и А.В. Коржуевым. Авторы рассматривают такие направления взаимодействия искусства и науки, как исследование особенностей и физико-химических свойств материалов для создания произведений искусства, технологии отлива скульптуры, художественного литья, эмали; физико-математическое знание и разнообразные направления живописи (кубизм, импрессионизм, сюрреализм); изучение происхождения теории музыки, акустики зданий, возможности компьютера в сочинении музыки; математика, физика, механика в театре; научная фантастика и научно-технический прогресс [99].

Объектом нашего эмпирического исследования явилось взаимодействие искусства и человека, репрезентированное процессом художественного восприятия в условиях особой образовательной среды, в которую интегрированы театральные арт-технологии. Арт-технологии – это гуманитарные образовательные технологии, создающие максимально благоприятные условия для реализации творческого потенциала всех субъектов образовательного процесса, их профессионально – личностного совершенствования средствами искусства [99].

Позиция педагога в современном учебно-воспитательном процессе принципиально изменяется: он должен быть не только усердным исполнителем государственной программы, но и специалистом - творцом, личностью, обладающей творческой свободой, обновленным педагогическим мышлением. Это требует постоянного духовного самосовершенствования личности будущего педагога в процессе обучения, формирования его жизненного самоопределения, эстетического в частности.

При разработке целей и задач экспериментального развития художественного восприятия у студентов как основы их эстетического самоопределения мы опирались на теоретические позиции, представленные в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна о взаимодействии субъекта и объекта в процессе восприятия; на концепцию функционирования искусства, представляющую собой «раскрытие смысла в значениях (смыслообразование)» (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и другие); на концепцию взаимодействия человека и произведения искусства как взаимопереход психического в художественное (Л.Я. Дорфман, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, П.А. Флоренский); на идею полифонического характера взаимодействия творческих и нетворческих форм активности субъекта в процессе восприятия

(М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А.Л. Готсдинер, Л.Я. Дорфман, О.А. Лановенко и другие). При этом мы учитывали специфику и сущность влияния искусства во взаимодействии нескольких его видов. Как известно, специалисты в этой области научных исследований исходят, прежде всего, из принципа целостности организма и его жизнедеятельности, а также природы взаимодействия различных органов чувств. Ведущим положением при этом становится учение о роли ассоциативных связей, физиологической предпосылкой которых является способность ЦНС к ассоциативной деятельности. В этой связи Ю.А. Самарин считает, что образование внутрисистемных ассоциаций имеет решающее значение в обучении. Если знания представляют собой ассоциации, замкнутые в пределах соответствующих параграфов и глав учебников, то есть остаются частносистемными ассоциациями, а не устанавливают те связи (ассоциации), которые дают возможность соотнести изучаемые знания друг с другом внутри данного учебного предмета, то мы не можем говорить об эффективности учебно-воспитательного процесса. Лишь внутрисистемные ассоциации обеспечивают должную подвижность (динамичность) знаний, умений, навыков учащихся по соответственной дисциплине.

По мнению Б.Г. Ананьева, развитие мышления учащихся происходит лишь в процессе взаимодействия старых и новых знаний из разных систем, их взаимообогащения, поскольку ключом к сдвигам общего развития, по мысли ученого, является рост синтеза знаний, умений, навыков, их переноса и применения в разных областях обучения. Следовательно, воздействие на органы чувств студента многообразия красок, звуков, словесных интонаций во взаимодействующих искусствах вызывает такое же многообразие ощущений, которые анализируются, сравниваются, сопоставляются с уже имеющимися представлениями и понятиями. В результате происходящих процессов активизируется развитие личности в целом: интенсифицируется воображение, обогащается эмоциональная сфера, углубляется мировосприятие и мироощущение, в том числе и восприятие художественных произведений.

Иными словами, определяя подходы к собственному экспериментальному изучению проблемы развития художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств, мы учитывали интегративный механизм внутреннего, индивидуально-личностного движения участников экспериментального обучения, которое обеспечивался органичным взаимодействием, переплетением процессов художественного восприятия, креативного мышления, общения.

Анализ психолого-педагогических и философских исследований, проведенный нами, позволил заключить, что высокая степень развития художественного восприятия в специально созданной особой обучающей среде может актуализировать развитие личности будущего педагога в целом, гармонизируя сенсорную и рациональную сферы, опосредованно влияя и на развитие его профессионально-личностных качеств.

Экспериментальное формирующее исследование было подчинено решению следующих конкретных задач:

1. Разработать и апробировать экспериментальную психолого-педагогическую программу развития художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств.

2. Разработать систему диагностических средств по развитию художественного восприятия у студентов педагогического колледжа.

3. Проследить влияние развитых форм художественного восприятия на личностное и профессиональное совершенствование студентов.

Решая поставленные задачи, мы использовали следующие методы: формирующего и контрольного экспериментов; наблюдения и самонаблюдения; анкетирования; беседы и некоторые другие.

Процесс развития художественного восприятия в ходе формирующего эксперимента проходил в три этапа, условно обозначенных нами как информационный, синтезирующий и моделирующий.

Информационный этап. Его основной целью являлось формирование у студентов системы знаний о специфике и сущности художественного восприятия, о значении его развития для личности будущего педагога; о разнообразии принципов взаимодействия различных искусств; о совершенствовании эмоциональной культуры личности субъекта.

Синтезирующий этап. Основной целью этого этапа являлось усвоение студентами специальных умений, знаний, направленных на личностную и профессиональную актуализацию полученных на первом и, частично, на втором этапах эксперимента. Данная цель достигалась с помощью специальных семинарских занятий и практикумов в рамках специального курса «Психология художественного восприятия» и также реализовывалась в педагогической практике. Практические и семинарские занятия организовывались с учетом выше обозначенных принципов во взаимодействии различных искусств (историзма, художественных аналогий, художественного перевода). Студентам было предложено с использованием графических линий, красок, музыкальных интонаций, поэтической речи в

процессе их взаимодействия раскрыть сущность художественного восприятия произведений искусства.

На этом этапе студенты не только получали готовые знания от преподавателя, но и сами добывали требуемую для дальнейшей работы информацию. В процессе обучения студенты были поставлены в ситуацию направляемого извне, организуемого поиска, обнаружения нового знания и использования его. Учебная ситуация включала в себя совокупность следующих действий студентов: решение поставленных задач; оценка результатов; экспериментирование. Синтезирующий этап требовал от студента перехода от учебной деятельности академического типа к квазипедагогической и педагогической деятельности.

Моделирующий этап. На моделирующем этапе происходило воплощение педагогическую практику полученных на первых этапах знаний и умений; самостоятельное моделирование и практическая реализация целей и задач по развитию художественной культуры детей младшего школьного возраста в условиях полимодального взаимодействия искусств.

Перейдем к непосредственному рассмотрению программы и учебного содержания специального курса «Психология художественного восприятия».

Актуальность введения предлагаемого курса обусловлена социокультурными и профессиональными требованиями к духовному, нравственному облику личности будущего педагога. Поскольку взаимодействие искусства и человека, репрезентированное процессом художественного восприятия, представляет своего рода метадеятельность (деятельность высокой духовной культуры), аккумулирующую в себе многие ее виды в силу интегративно-синтетической, полифункциональной природы художественного творчества, один из векторов которой направлен на совершенствование профессионально-личностных качеств студента педагогических специальностей.

Предлагаемый специальный курс является обзорным и интегрированным в системе подготовки будущих педагогов, поскольку предполагает наличие у них определенной базы знаний в различных областях науки (общей и педагогической психологии, философии, эстетики) и искусства (музыки, художественной литературы, поэзии, изобразительного искусства).

Цель спецкурса «Психология художественного восприятия» – создать необходимые условия для развития художественной культуры у сту-

дентов, что является неотъемлемой частью профессиональной компетенции современного педагога. Важнейшей задачей при усвоении содержания спецкурса является развитие профессиональных индивидуально-творческих возможностей у студентов. В ходе ее выполнения должно осуществляться решение комплекса других задач:

1. Осознание содержания понятия «художественное восприятие», изучение его сущности, специфических закономерностей.

2. Развитие художественного восприятия как одной из существенных составляющих профессиональной подготовки современного педагога.

3. Целостное духовное преобразование личности будущего педагога, проявляющееся в следующих основных формах:

– активное совершенствование своего собственного личностного художественного опыта;

– профессиональное совершенствование будущего педагога.

Структурно программа специального курса представлена в трех разделах, включающих лекционные, семинарские, практические занятия и заключительный коллоквиум. Представляем краткое содержание предлагаемого специального курса «Психология художественного восприятия».

Раздел 1. Введение. Искусство в системе профессиональной подготовки будущего педагога. В нем рассматривается история этого вопроса; современные зарубежные и отечественные концепции взаимодействия искусства и человека; специфика и сущность художественного и научного познания; роль искусства в развитии эмоциональной культуры личности.

Тема 1. Искусство в системе профессиональной подготовки будущего педагога: культурно-исторический аспект. Искусство в жизни общества; внедрение видов искусства в системы образования различных исторических эпох (Античность, Средневековье, Возрождение, Романтизм, современность). Функции искусства (коммуникативная, нравственно-воспитательная, гедонистическая, катарсическая, гуманистическая).

Тема 2. Основные современные зарубежные и отечественные концепции взаимодействия искусства и человека. Обзор публикаций по данной проблеме: теории З. Фрейда, К.Г. Юнга, Э. Ноймана, К.Де Сантис, А. Хаузен, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьева; развивающее обучение как психолого-педагогическая проблема.

Тема 3. Специфика и сущность художественного и научного познания. Психологические особенности «правополушарной» и «левополушарной» стратегии мышления; разрушение наукоцентрической модели обра-

зования; художественное познание как «постижение смысла за значениями» (А.Н. Леонтьев).

Тема 4. Искусство в развитии эмоциональной культуры личности. Мысли и эмоции в искусстве. Технократическая и гуманистическая парадигмы образования. Психолого-педагогические аспекты развития эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста средствами искусства.

Раздел 2. Философские и психолого-педагогические основы понятия художественного восприятия. В рамках данного раздела рассматриваются психологические и философские основы художественного восприятия; эмоциональный и логический его уровни; художественная коммуникация, художественная эмпатия, художественная рефлексия, художественная антиципация; художественное восприятие как полифоническое взаимодействие творческих и нетворческих форм активности личности.

Тема 5. Психологические и философские основы понятия «художественное восприятие». Общепсихологическое определение восприятия как познавательной деятельности; восприятие в аспекте рассмотрения педагогической психологии; особенности и специфика художественного восприятия; «трансформация» данного понятия в филогенетическом аспекте; «художественное» и «эстетическое» восприятие: характеристика подходов к их рассмотрению.

Тема 6. Эмоциональный и логический уровни в художественном восприятии. Понятие интуитивного, подсознательного и бессознательного компонентов в художественном восприятии; логический уровень художественного восприятия; эмоциональный уровень художественного восприятия.

Тема 7. Художественное восприятие как художественная коммуникация. Художественная коммуникация как необходимое психологическое условие восприятия произведений искусства. Диалогичность художественного образа; коммуникативное понимание художественной деятельности в теориях М.М. Бахтина, Е.В. Назайкинского, М.М. Медушевского; психологические особенности художественной коммуникации.

Тема 8. Художественное восприятие как художественная эмпатия. Понятие эмпатии в общей психологии (теория К. Роджерса, А. Маслоу); художественная эмпатия как необходимое психологическое условие восприятия произведений искусства; психологические особенности проявления художественной эмпатии.

Тема 9. Художественное восприятие как художественная рефлексия. Понятие рефлексии в общей психологии; художественная рефлексия как необходимое психологическое условие восприятия произведений искусства. Психологические особенности проявления художественной рефлексии; феномен трансценденции.

Тема 10. Художественное восприятие как художественное антиципирование. Понятие антиципирования в общей психологии; художественное антиципирование как необходимое психологическое условие восприятия произведений искусства. Психологические особенности проявления художественной антиципации.

Тема 11. Художественное восприятие как полифоническое взаимодействие творческих и нетворческих форм активности личности. Проблема «творчества» в философских и психологических концепциях 20 века. Художественное восприятие – субъективная творческая деятельность личности. Психологические условия трансформации произведений искусства «в личность». Понятия «художественность», «художественный эффект» в восприятии произведения искусства (по исследованию Л.С. Выготского «Психология искусства»).

Задания к теме:

– Опираясь на позицию М.Я. Басова, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна – изучать человека, развивая и воспитывая, прокомментируйте высказывание композитора и дирижера Г. Малера: «Что человек делает из самого себя, чем он становится в своей жизни благодаря неустанному стремлению».

– Руководствуясь психологическими механизмами субъективного, индивидуального творчества личности в процессе художественного восприятия, ответьте на вопрос: «Почему мы обращаемся к произведениям искусства, в основе которых лежат религиозные сюжеты (иконопись, литургии композиторов, памятники зодчества)?».

– Характеристика уровней художественного восприятия детей. Посещение картинной галереи, музея, концертов.

Раздел 3. Взаимодействие и синтез искусств – основа развития художественного восприятия личности. В нем изучаются принципы, типы и формы воплощения взаимодействия искусств; специфика пространственно-временных компонентов художественного образа в различных видах искусства; особенности художественного восприятия у детей младшего школьного возраста.

Тема 12. Взаимодействие различных видов искусства как условие развития художественного восприятия личности. Понятия «синтез искусств», «интеграция», «взаимодействие», «межпредметные связи»: их сущность и специфика; многообразие видов искусства; физиологические и психологические предпосылки синтеза искусств; генетическая, морфологическая, функциональная общность различных видов искусства.

Тема 13. Основные принципы, типы, формы воплощения взаимодействия искусств. Принцип историзма: первично-религиозный синкретизм в социально – психологическом аспекте (онтогенетические, филогенетически); принцип художественных пространственно-временных аналогий (принципы ассоциативных связей: тождество, суммирование и дополнение, контраст), принцип художественного перевода.

Тема 14. Универсальные пространственно-временные компоненты художественного образа: специфика их проявления в различных видах искусства. Деление видов искусства на пространственные и временные, проблема восприятия пространства и времени в общепсихологическом аспекте («фигура – фон», «прямая и обратная перспектива», «ритм», «движение»), особенности и специфика восприятия художественного пространства времени в музыке, поэзии, живописи. Характеристики восприятия художественного пространства в музыке, поэзии живописи. Характеристики восприятия художественного времени в музыке, поэзии, живописи. Посещение оперного или балетного спектакля.

Тема 15. Психологические особенности художественного восприятия. Психологические особенности восприятия художественного пространства. Виды художественной деятельности и привлекаемые виды искусства в развитии художественного восприятия дошкольников и младших школьников в условиях взаимодействия искусств. Психологические особенности восприятия художественного времени детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Характеристики процесса и основные этапы развития сенсорной сферы детей 6-9 лет. Представление сказки, используя синтезирование различных видов искусства для детей 6-9 лет в различных вариантах (без изменения, трансформировать уже известную, т.е. «по мотивам», сочинить собственную). Демонстрация игры с элементами синтезирования различных видов искусства, учитывая психологические особенности детей 6-9 летнего возраста.

Тема 16. Моделирование психолого-педагогических задач по развитию художественного восприятия младших школьников в условиях взаи-

модействия искусств. На программном материале (школьном, детского сада) в обстановке имитационного моделирования педагогической деятельности, демонстрация фрагмента музыкального занятия, фрагмента занятия по литературе в условиях взаимодействия искусств.

Тема 17. Искусство в моей жизни (заключительный коллоквиум). Написание сочинения на тему «Искусство в моей жизни». Методика незаконченного предложения. Демонстрация вариантов развития художественных способностей детей 6-9 лет в процессе восприятия произведений искусства в условиях взаимодействия искусств в различных формах работы (упражнение, задание, игра, ребус, сочинение, рисование, импровизация и т.д.), свободного общения, собеседования в рамках изученных тем учебного курса, свое видение, интерпретирование предложенных проблем.

В процессе занятий со студентами по программе спецкурса мы предлагаем использовать различные формы занятий: мини-лекция, семинар-практикум, практикум, коллоквиум. При всей функциональной предопределенности каждой из традиционных форм они вместе с тем не имеют четко выраженных границ, поскольку обусловлены особенностями изложения конкретной темы, уровнем подготовки определенной аудитории. Как справедливо заметил Дж. Брунер в труде «Размышление о преподавании искусств», лучший учитель – не тот, кто «выплескивает» на ученика все, что он мог бы дать, но тот, кто подобно мудрому опытному садовнику, терпеливо наблюдает, оценивает и помогает в тех случаях, когда необходимо помочь.

В ходе формирующего эксперимента, в котором участвовало 19 студентов, было выполнено 3 серии заданий. Эти серии были построены на принципах историзма, художественных аналогий, художественного перевода.

1-я серия. Руководствуясь принципом историзма в использовании взаимодействия синтеза искусств, 1-я серия заданий посвящена рассмотрению тенденций взаимодействия и синтезирования различных видов искусства в процессе филогенетического развития:

1. Самодиагностика художественного восприятия (в виде личностной и профессиональной рефлексии, отчетов, рисунков) произведений народного творчества, синтеза искусств Средневекового храма.

2. Самодиагностика художественного восприятия оперного и балетного спектакля как форм «концентрации» и «снятия» во взаимодействии и синтезировании искусств.

3. Самодиагностика художественного восприятия вокальной музыки (романсов, песен, хоровых произведений).

4. В предложенных произведениях (по выбору студентов) предлагалось определить:

- какое настроение, эмоциональную реакцию, ощущение вызывает данный образ;
- какие средства выразительности способствуют созданию данного образа;
- какими средствами достигнуто взаимодействие и синтезирование в предложенных произведениях;
- соотношение «фигуры» и «фона», средства выразительности, способствующие созданию передних и задних планов;
- «прямую и обратную перспективу» и средства выразительности, способствующие их созданию;
- «ритм», «движение» и средства выразительности, способствующие созданию иллюзии движения.

5. Определить и проанализировать в соответствии с принципом историзма, основываясь на взаимодействии и синтезировании искусств, художественные произведения из курса школьной программы.

В рамках первой серии заданий студенты размышляли о смысле храмового искусства. Студентка Любовь К. (на примере «Троицы» А. Рублева) пишет о том, что, по ее мнению, «...иконописное искусство очищает от всех грехов земных, душевных, очищает от боли, причиняемой другим, призывает человека преодолеть в себе гнев и злость. Иконы раскрывают то непознаваемое, что нельзя ощутить, потрогать, не материальное, а можно лишь догадываться об этом. Икона наполняет меня силой духа, побуждает к совершению неожиданных великих поступков. Икона доставляет наслаждение понимающим людям, а непонимающих – повергает в страх, вызывает сострадание. Композиция иконы такова, что Святые образуют некий круг, олицетворяющий вечность, бесконечность, непостижимость. Причем это явление слышно и в музыке, например в «Литургии» С. В. Рахманинова. Его музыка тоже как бы «возносится» все выше и выше. Устремленность заложена и прослеживается так же в архитектуре православного храма (купол его всегда устремлен вверх), колокольный звон тоже является одной из неотъемлемых составляющих русского искусства.

Я думаю, что постижение храмового искусства помогает современному человеку (и мне в том числе) в решении многих философских задач: о предназначении человека, о его сущности. Каждый человек, я полагаю, призван на земле служить возвышенному, доброму, «высокому» в своих проявлениях, что соответствует библейским божественным заповедям. По-

этому люди – художники, поэты, писатели, композиторы, зодчие и простые смертные, не обладающие такими талантами – воспевают, стараются приблизиться к тому, что происходит в том недостижимом пространстве. Храмовое же искусство, представляя неразрывное единение разных его видов, помогает им в этом».

Ярким примером самодиагностики вокальной музыки могут служить сочиненные студентом (Алексеем Л.) стихи к японской народной детской мелодии «Кагоме». Студент тонко воспроизвел колорит японской поэзии, стилизовав свою интерпретацию в стиле японских хокку, используя при этом и эмоциональный колорит (нежные, трепетные краски, строчки его стихотворения словно наполнены материнской любовью к своему малышу), и ритм стихотворения передает музыкальный ритм колыбельной, и философское осмысление своего предназначения на земле.

Кагоме

Чтоб уснули мои дети, мы считаем
с ними маис, сколько звезд гнездится на планете
и рыбок уж спит в океане.
Мы встречаем дракона,
Солнце раньше всех на Земле –
Не проспять бы на рассвете,
чтоб дарить всем людям свет.

Там, где от холода меридианы прижались друг к другу,
и там, где солнце задевает верхушки пальм,
даже там засыпают все дети.

2-я серия. Данная серия заданий предложена студентам на основе принципа художественных аналогий во взаимодействии и синтезировании различных видов искусства. При составлении заданий нами были учтены следующие тенденции:

- общая пространственная ориентация всех видов искусства;
- наличие вербальной основы художественной культуры, связь вербальных и визуальных принципов отражения действительности;
- проблема времени, обеспечивающая содержательную, смысловую возможность синтеза;
- ассоциативность в восприятии произведений искусства.

Задания 2-ой серии:

1. Самодиагностика художественного восприятия пространственных видов искусства.

2. Самодиагностика художественного восприятия временных видов искусства.

3. Проанализируйте на предыдущих примерах художественных произведений возможности совмещения пространственно-временных представлений по схеме.

4. Подготовьте материал на примерах из школьной программы о возможностях совмещения пространственно-временных представлений.

5. Подготовьте доклад на темы «Женские образы в искусстве», «Колокольность в русском искусстве» с привлечением художественных аналогий из различных эпох и видов искусства.

6. Подготовьте иллюстративный материал к теме «Фигура и фон в различных видах искусства», в разнообразных видах художественной деятельности:

- сочинить или исполнить мелодию и подбор к ней аккомпанемента;
- выполнить рисунки (уметь различать изображаемое пространство на фигуру и фон);

- сочинить собственное стихотворение (или прозаический текст; использовать авторский текст), выявив в нем фигуру-фоновые отношения.

В контексте второй серии заданий студенты выполняли самодиагностику пространственных видов искусства. Привлекает внимание работа по картине Пабло Пикассо «Старый еврей с мальчиком». При всей краткости представляемой работы достаточно ярко проступает сквозь эмоциональный отклик ее авторское понимание и собственное прочтение. Студентка Татьяна Р. в нескольких предложениях обобщает особенности стиля художника, но при этом определяет и свою позицию. Так, она пишет, что предложенное произведение написано в период творчества, для которого характерны холодные, мрачные тона. С помощью этих оттенков художник усиливает наше восприятие и подчеркивает ту реальность, на которую мы порой закрываем глаза. Затем студентка, описывая представленные образы, пишет о том, что на картине изображены худой, изможденный старик, одетый в отрепье, с морщинистым лицом и глубокими впадинами слепых глаз и мальчик с нежным лицом и большими печальными глазами. И старик, и мальчик погружены в безрадостное раздумье. Глаза мальчика кажутся такими же невидящими, как и пустые глазницы старика. Настроение скорби и безысходности усиливается и композиционным наполнением картины и, что особенно важно, слиянием «фона» и «фигуры» в едином эмоциональном состоянии (холодный голубой цвет). В контрастном воз-

растном противопоставлении старика и мальчика мы видим и безрадостное прошлое одного и безнадежное будущее другого, и трагическое настоящее их обоих. Далее студентка находит художественные аналогии этих образов в других видах искусства (А.М. Горький «На дне», М.П. Мусоргский «Картинки с выставки»).

3-я серия. Третья серия заданий формирующего эксперимента связана с применением принципа художественного перевода в условиях взаимодействия и синтеза искусств в процессе художественного восприятия. По мысли И.Г. Хангельдиевой, к данному принципу можно отнести экранизацию, инсценировку, где содержание оригинала меняется незначительно; иллюстрацию как наиболее адекватный художественный перевод первоисточника (в том числе иллюстрация музыкальная, книжная, пластическая); произведение «по мотивам», в котором новое произведение является трансформированным по отношению к оригиналу [108]. Приводим примеры заданий:

1. Приведите примеры художественных произведений, иллюстрирующих данный принцип.

2. Личностная и профессиональная рефлексия художественной иллюстрации.

3. Проанализируйте по схеме предыдущие примеры художественных произведений (по выбору).

4. Представьте сказку, используя взаимодействие и синтезирование различных видов искусства для детей 6-9 лет в следующих вариантах:

- без трансформации сюжета;
- трансформировать уже известный сюжет, «по мотивам...»;
- сочинить собственную сказку.

5. Продемонстрируйте игру с элементами взаимодействия различных видов искусства для детей 6-9 лет.

6. Представьте план-конспект внеклассного занятия с использованием различных видов искусства для детей младшего школьного возраста.

Студентам экспериментальной группы были предложены анкеты и вопросы заключительного коллоквиума «Искусство в моей жизни», что явилось несомненным положительным итогом наших занятий по программе спецкурса «Психология художественного восприятия». В студенческих высказываниях представлены и важность искусства для полноценного развития личности, и значимость искусства в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Так, Любовь К. аргументировано обосновывает включение различных видов искусства фрагментарно в урок, во внеклассные занятия. Студентка Ольга Т. полагает, что искусство позволяет научиться человеку «понимать самого себя, правильно выражать свои мысли, свое отношение к происходящему вокруг, только после этого идти к детям», поскольку установление контакта с ними возможно при условии взаимопонимания. Студентка Татьяна Р. отмечает, что искусство, «развивая нравственную сторону личности, позволяет задеть лучшие струны детской души и направить их звучание в нужное русло. Приобщая детей к искусству, мы развиваемся духовно и сами, что должно стать целью жизни каждого из нас».

Остановимся на рассмотрении некоторых студенческих креативных интерпретациях – визуализациях. В связи с художественным иллюстрированием студентам были предложены повесть А.С. Пушкина «Метель» и оркестровые иллюстрации Г.В. Свиридова к данному произведению. В процессе беседы со студентами мы подробно остановились на использовании автором природных образов в литературном произведении для наиболее полного воплощения художественного замысла автора. Студенты отметили ключевую роль образа метели в сюжете повести, а, следовательно, и в судьбах главных героев. Именно метель нарушает традиционное – линейное развитие событий бытовой повести, где спланированные события нарушены вмешательством рокового случая, судьбы в образе метели. Отметим, что музыка Г.В. Свиридова как нельзя более соответствует гармонии и цельности пушкинской повести: через душевные страдания влюбленные обретают свет радости и счастья.

Выполненные студентами иллюстрации интегрируют оба самостоятельных произведения: и литературное (повесть А.С. Пушкина), и музыкальное (оркестровые симфонические иллюстрации Г.В. Свиридова). Они представляют их собственные, эмоционально-осмысленные интерпретации обоих произведений, выполненные на невербальном уровне. Тональность рисунков при всей драматичности взаимодействия изображенных предметов лирична, нежна. Сочетание черного и белого цветов неконфликтно благодаря преобладанию светлых тонов и оттенков. Все пространство работ, несмотря на многообразие ритмов вертикали и горизонтали, тяготеет к целостности, наше сознание интуитивно ищет гармонию в соотношении этих сочетаний. Рисунки метафоричны: они позволяют во времени сразу обозреть и прошлое, и будущее, а в пространстве – высоко и низко, спокойствие и движение. Это позволяет говорить о специфическом проявле-

нии и пространственных, и временных компонентов художественного образа во взаимодействии различных видов искусства. Оригинальность студенческих интерпретаций проявляется именно в том, что студенты отошли от изображения конкретных образов, вызванных изучаемыми произведениями.

Проанализированные студенческие интерпретации отвечают критериям в характеристике художественного восприятия, которые мы применяем в практике проведения занятий: способность к целостному восприятию и осмыслению художественного образа; его эмоциональной оценке; наличие определенных теоретических знаний и оперирование ими; оригинальность и новизна суждений; способность к личностному самовыражению (импровизационность).

Таким образом, можно считать, разработанную программу спецкурса «Психология художественного восприятия» апробированной и эффективной в аспекте развития художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия различных видов искусства.

Исследование динамики развития эстетического самоопределения у студентов педагогических специальностей в условиях взаимодействия искусств осуществлялось нами в связи с апробацией экспериментальной программы «Психология художественного восприятия», которая была реализована в течение четырех лет. Для изучения динамики развития художественного восприятия в процессе учебной деятельности нам было необходимо выявить:

- соотношение динамики развития художественного восприятия в условиях взаимодействия искусств у студентов контрольной и экспериментальной групп;

- степень использования знаний и аналитических умений студентами в квази-педагогической и педагогической деятельности.

Для выяснения эффективности предложенной программы был организован формирующий эксперимент. В экспериментальную выборку вошли студенты второго курса специальности «Преподавание в начальных классах» в количестве 19 человек. Данное количество студентов было обусловлено рамками учебного процесса в педагогическом колледже. Однако, мы полагаем, что такой «камерный» состав участников формирующего эксперимента позволил нам более качественно и дифференцированно наблюдать за процессом развития художественного восприятия в специ-

ально созданных условиях, поскольку исследуемый феномен обладает особой уникальной спецификой.

Сопоставление результатов деятельности студентов, работающих по обычной программе (контрольная группа), с результатами деятельности тех, кто работал по экспериментальной программе (экспериментальная группа), дало возможность прийти к определенным выводам об эффективности и практической значимости разработанной нами программы.

В рамках эксперимента студентам контрольной и экспериментальной групп предложили для анализа три произведения различных видов искусства по выбору: стихотворение Н. Брюсова «Творчество», «Танец Феи Драже» из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик», картину Н. Чюрлениса «Алтарь». Эти произведения искусства взаимосвязаны с другими видами искусства, что обусловленная природой их создания, богатством художественных ассоциаций.

Работы студентов оценивались по наличию в них уже известных пяти критериальных характеристик (целостность восприятия и осмысления художественного образа; характер эмоциональной оценки; наличие необходимых теоретических знаний и умений оперирования ими; оригинальность и новизна суждений; особенность личностного самовыражения) и по их степени выраженности (высокой, средней, низкой). Результаты контрольной и экспериментальной групп приведены в таблицах, 2, 3, 4 5.

Таблица 2

**Интегральная характеристика развития художественного восприятия у студентов контрольной группы
(по результатам контрольного эксперимента)**

Наличие критериальных характеристик	Количество человек	Количество человек в%
Наличие 5-ти критериальных характеристик	0	0
Наличие 4-х критериальных характеристик	0	0
Наличие 3-х критериальных характеристик	1	5, 2
Наличие 2-х критериальных характеристик	6	31, 6
Наличие 1-ой критериальной характеристики	7	36, 8
Не приняли задание	5	26, 2
Проявление профессиональной направленности	0	0
Всего	19	100

Таблица 3

Интегральная характеристика развития художественного восприятия у студентов экспериментальной группы

Наличие критериальных характеристик	Количество человек	Количество человек в%
Наличие 5-ти критериальных характеристик	9	47,4
Наличие 4-х критериальных характеристик	4	21
Наличие 3-х критериальных характеристик	3	15,8
Наличие 2-х критериальных характеристик	3	15,8
Наличие 1-ой критериальной характеристики	0	0
Отсутствие элементов проявления критериев	0	0
Не приняли задание	0	0
Проявление профессиональной направленности	9	47,4
Всего	19	100

Таблица 4

Степень выраженности критериев художественного восприятия у студентов контрольной группы

Критерии художественного восприятия	Степени выраженности критериев	Абсолютное выражение	Количество человек в%
1 критерий (целостность восприятия и осмысления художественного образа)	1	0	0
	2	0	0
	3	14	73,6
2 критерий (характер эмоциональной оценки)	1	0	0
	2	0	0
	3	14	73,6
3 критерий (наличие необходимых теоретических знаний и умений оперирования ими)	1	0	0
	2	0	0
	3	14	73,6
4 критерий (оригинальность и новизна суждений)	1	0	0
	2	0	0
	3	14	73,6
5 критерий (особенности личностного самовыражения)	1	0	0
	2	5	26,3
	3	9	47,7
Не приняли задание		5	26,4
Всего		19	100

**Степень выраженности критериев художественного восприятия
у студентов экспериментальной группы**

Критерии художественного восприятия	Степени выраженности критериев	Абсолютное выражение	Количество человек в%
1 критерий (целостность восприятия и осмысления художественного образа)	1 высокая	0	0
	2 средняя	9	47,4
	3 низкая	10	52,6
2 критерий (характер эмоциональной оценки)	1 высокая	0	0
	2 средняя	9	47,4
	3 низкая	10	52,6
3 критерий (наличие необходимых теоретических знаний и умений оперирования ими)	1 высокая	0	0
	2 средняя	10	47,4
	3 низкая	9	52,6
4 критерий (оригинальность и новизна суждений)	1 высокая	4	21,1
	2 средняя	7	36,3
	3 низкая	7	42,1
5 критерий (особенности личностного самовыражения)	1 высокая	5	26,4
	2 средняя	7	36,8
	3 низкая	7	36,8
Не приняли задание		0	0
Всего		19	100

Данные, представленные в таблицах, свидетельствуют о несомненных качественных изменениях у студентов экспериментальной группы. Это выражается:

– в отсутствии студентов экспериментальной группы, не принявших задание. У студентов контрольной группы этот показатель составил 26,4 % (5 человек);

– в увеличении количества студенческих ответов, в которых проявлены 1 (высокая) и 2 (средняя) степени выраженности критериальных характеристик художественного восприятия. Это явление, которое мы наблюдаем по 4-му (оригинальность и новизна суждений) и 5-му (особенности личностного самовыражения) критериям, на наш взгляд, стало возможным благодаря формированию и развитию в процессе художественного восприятия ассоциативно-диссоциативных пространственно-временных

связей в условиях взаимодействия различных видов искусства. В работах студентов контрольной группы отсутствуют показатели:

– в появлении высокой выраженности каждого из критериальных характеристик. В работах студентов контрольной группы данный показатель выявлен лишь по пятому критерию (особенности личностного самовыражения).

Выборочная средняя величина (по 5-бальной шкале) показателя развития художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в специально организованных условиях обучения на основе взаимодействующих искусств в контрольной группе в 2,5 раза ниже, чем в экспериментальной группе.

Показатель выборочной средней величины в контрольной группе – 1,6, соответствует низкому уровню развития художественного восприятия, характеризующемуся слабым проявлением критериев: отсутствием творчески-результативного компонента и частичной выраженностью эмоционального и когнитивного компонентов. Показатель выборочной средней величины в экспериментальной группе – 4,1, соответствует уровню развития художественного восприятия выше среднего.

Таким образом, в результате формирующего эксперимента нами была выявлена уровневая динамика развития художественного восприятия у студентов – будущих педагогов в условиях взаимодействия искусств (таблица 6).

Таблица 6

**Динамика развития художественного восприятия
у студентов - будущих педагогов**

Уровни развития художественного восприятия	Контрольная группа		Экспериментальная группа			
			До начала обучения		После обучения по специальной программе	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
I уровень (высокий)	0	0	0	0	9	47,4
II уровень (средний)	4	21	4	21	7	36,8
III уровень (низкий)	10	52,6	11	58	3	15,8
Не приняли задание	5	26,4	4	21	0	0
Всего	19	100	19	100	19	100

Анализ данных таблицы показывает, что у 47,4 % студентов экспериментальной группы высокий уровень развития художественного восприятия в условиях взаимодействия искусств. Это проявляется в их авторских работах (аннотациях, сочинениях-интерпретациях, рисунках, стихах) Важно отметить, что студенты в своих авторских работах (рисунках, стихах, сочинениях, аннотациях) стали проявлять большую самостоятельность, используя для этого имеющуюся у них информацию, оперируя теоретическими знаниями и аналитическими умениями. В своих сочинениях на тему «Искусство в моей жизни» студенты проявили положительные эмоции (радость, удивление, восторг и другие) от встречи с художественными произведениями; осознанно и глубоко обосновали значимость искусства в целом и различных его видов, в частности, в полноценном развитии личности, в духовном ее становлении.

Важнейшим показателем эффективности экспериментальной программы можно считать появление творческого материала в конспектах внеклассных занятий для младших школьников. В процессе проведения данных занятий студенты мотивировано использовали произведения искусства во взаимодействии различных его видов, оперировали теоретическими знаниями и аналитическими умениями в контексте своей профессионально-педагогической деятельности.

Наше исследование позволило установить, что в процессе педагогической деятельности (подготовка и проведение внеклассных занятий для детей младшего школьного возраста) студенты продемонстрировали следующие варианты использования полученных знаний.

1 вариант. Используют теоретические знания и умение оперировать ими в стандартных и нестандартных условиях в аспекте художественного восприятия различных видов искусства. Самостоятельно моделируют и реализуют психолого-педагогические цели и задачи по развитию художественной культуры детей младшего школьного возраста в результате полимодального взаимодействия искусств, активно реализуют свой собственный личностный художественный опыт.

2 вариант. Формально переносят полученные теоретические знания и умение оперирования ими в аспекте художественного восприятия различных видов искусства и используют их в стандартных ситуациях. С помощью педагога моделируют и реализуют психолого-педагогические цели и задачи по развитию художественной культуры у детей младшего школьного возраста в результате полимодального взаимодействия искусств, частично реализуют свой собственный личностный художественный опыт.

3 вариант. Не используют полученные теоретические знания и умение оперирования ими в аспекте художественного восприятия различных видов искусства на практике в школе и в квази-педагогических ситуациях. Однако активно совершенствуют свой собственный личностный опыт (таблица 7).

Таблица 7

Характеристика вариантов профессионально-личностных изменений у студентов, обучающихся по программе «Психология художественного восприятия»

Характеристика варианта	Количество человек	Количество человек в%
1 вариант –используют в нестандартных ситуациях	5	26,3
2 вариант – переносят формально знания в стандартных ситуациях	6	31,6
3 вариант – не используют полученные знания и умения на практике	8	42,1
Всего	19	100

Необходимо отметить, что полученные в рамках курса «Психология художественного восприятия» знания, активно расширяют художественный опыт: у студентов наблюдаются творческие проявления, представленные в виде стихов и иллюстраций к музыкальным, поэтическим произведениям, к произведениям художественной прозы.

В качестве примера можно привести творческую реализацию теоретических знаний, полученных в рамках курса «Психология художественного восприятия», студенткой Любовью К., которая апробировала их во внеклассном занятии по художественному труду. При всей стандартности темы внеклассного занятия («Изготовление открытки к празднику 8 марта») студентка ставит многогранную цель: активизировать целостное восприятие ребенка на основе взаимодействия различных видов искусства средствами внеклассного занятия «художественная мастерская». В постановке задач внеклассного занятия также присутствует элемент индивидуально-творческого подхода («передать эмоциональное состояние сказочной полянки и музыки П.И. Чайковского к балету «Щелкунчик» (Вальс цветов) с помощью сочетания цветов на открытках детей»).

Обобщая полученные результаты, мы отметили несколько направлений профессионально-личностных изменений у будущих педагогов, обу-

чающихся по программе специального курса «Психология художественного восприятия:

– первому (высокому) уровню соответствует следующая характеристика профессионально-личностных изменений: студенты используют теоретические знания и аналитические умения достаточно активно в стандартных и нестандартных педагогических ситуациях. В качестве приоритетных рассматривают психолого-педагогические цели и задачи по развитию художественной культуры у детей младшего школьного возраста в условиях полимодального взаимодействия, самостоятельно моделируя и воплощая их в процессе педагогической практики. Активно реализуют свой собственный личностный художественный опыт;

– второму (среднему) уровню развития художественного восприятия у студентов соответствуют профессионально-личностные изменения, которые можно охарактеризовать следующим образом: студенты формально переносят полученные теоретические знания и аналитические умения, используют их в стандартных педагогических ситуациях.

– третьему (низкому) уровню развития художественного восприятия соответствует следующая характеристика профессионально-личностных изменений: не используют полученные теоретические знания и аналитические умения в процессе практики в школе. Не рассматривают психолого-педагогические цели и задачи по развитию художественной культуры у детей младшего школьного возраста в условиях полимодального взаимодействия в качестве приоритетных, но при этом активно совершенствуют свой собственный личностный художественный опыт.

Таким образом, экспериментальная программа «Психология художественного восприятия» позволяет достаточно эффективно развивать творческий результативный компонент в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, который проявляется в изменении мотивационной направленности студенческих работ, в способности будущего педагога действовать нешаблонно, нестандартно как в нормативных, так и в измененных ситуациях.

В целом, образовательный процесс в вузе на современном этапе предполагает профессиональное и личностное развитие у студентов – будущих педагогов – способности к творчеству, раскрытие и развитие их личности и ее духовное совершенствование. Художественное произведение (театральное в том числе) представляет собой открытую форму художественного отражения. Личность, воспринимая его, получает уникальную

возможность индивидуально-неповторимой, субъективной его интерпретации. В современных научных исследованиях определены условия формирования слуховой и зрительной перцепции, предполагающей высокую степень воспитанности субъекта; рассмотрен процесс взаимодействия личности и произведений искусства как познание духовной субстанции, непосредственно не воспринимаемой человеком на уровне сознания. Авторами активно утверждается положение о том, что процесс художественного восприятия является необходимым этапом в познании окружающего мира, актуализирующий всю систему жизненного самоопределения, в частности эстетического.

Вторым направлением в деятельности по формированию эстетического самоопределения студенческой молодежи стало к театральному искусству. Театр представляет особую синтезированную форму художественно-коммуникативной обучающей среды, в которой органично соединяются различные виды искусства, что особенно важно в условиях практически полной замены естественной природы человека «второй природой», имеющей искусственное, техническое происхождение. Это приводит к ослаблению природных каналов связи с окружающей средой, ослаблению органов чувств. Человеку трудно быть целостным в силу не востребованности определенных модальностей. Театр актуализирует, реанимирует способность человека всматриваться, вслушиваться и задумываться.

Реализация данного проекта предполагает три этапа, условно обозначенных нами как информационный, синтезирующий и моделирующий, что позволяет создавать и внедрять в образовательный процесс индивидуальные студенческие театральные проекты, стимулируя художественно-коммуникативную импровизацию. Цель проекта «Театр+Мы» состояла в создании особых художественно-коммуникативных условий среды для развития личности современного специалиста средствами театральной деятельности.

Эстетические задачи проекта:

- приобщение к различным видам искусства, в том числе к театральному;
- развитие эстетического, художественного вкуса;
- формирование познавательного интереса и потребности общения с искусством различных эпох, направлений, стилей;
- формирование целостного художественно-эстетического мировоззрения, навыков критического мышления и осмысления художественных произведений.

Учебно-воспитательные задачи:

- повышение мотивации к процессу обучения;
- внедрение элементов художественной, театральной коммуникации в практику обучения и воспитания (студенческие художественные проекты, фотоотчеты и фоторепортажи о театральных постановках, спектаклях, театрах, драматургах, театральных художниках, композиторах и т.д., публикации в газету «Наш курс» и другие);
- организация встреч и мастер-классов с театральными актерами и режиссерами;
- стимулирование личностного и социального развития студентов, их самопознания, самоактуализации, эмоциональной зрелости, позитивного отношения к другим людям, способности к конструктивному общению и т.п.

В сфере связей с общественностью:

- позиционирование студента как субъекта инновационной образовательной деятельности по направлению гуманитарного инжиниринга;
- привлечение к сотрудничеству других участников гуманитарных проектов вуза, членов студенческого клуба, преподавателей и сотрудников института для выстраивания процесса информационно-деловой коммуникации;
- информационная и эстетическая поддержка лекций и учебных семинаров;
- развитие интереса студенческой молодежи к научной деятельности и повышению своего образовательного уровня через участие в театральном проекте;
- взаимодействие с туристическими агентствами и ведущими театрами города.

Экспериментальной площадкой для апробации театральных арт-технологий явилось пространство гуманитарного проекта «Театр + Мы», действующий в университете. Цель данного проекта состояла в создании открытой площадки, где встречаются зритель/студент и театр. Участниками данного проекта стали более 600 человек студентов различных направлений обучения. Для достижения цели были разработаны и реализованы воспитательные события: «Театральное путешествие», «Арт-конференция», «Театральный флешмоб». Мы предположили, что указанные гуманитарные театральные арт-технологии позволят преодолеть жесткую алгоритмизацию, «заорганизованность» учебного процесса,

повысить уровень готовности к инновационной деятельности студентов. Результаты диагностики уровня готовности к инновационной деятельности представлены в таблице 8. Данные получены методом фокус – группы с участниками проекта и их самодиагностики с использованием опросника Т.В. Морозовой.

Таблица 8

Готовность к инновационной деятельности у студентов - участников проекта (цифры- оценка по 10-балльной шкале)

№	Критерии оценки	1 год	2 год	3 год
1.	Мотивационный компонент	6,2	6,3	6,35
2.	Когнитивный компонент	5,1	5,17	5,23
3.	Нравственно-волевой компонент	6,3	6,38	6,4
4.	Гностический компонент	5,25	5,34	5,4
5.	Организационный компонент	5,7	5,78	5,9
6.	Коммуникативный компонент	6,1	6,23	6,3
7.	Средний показатель	5,77	5,86	5,93

Театральное путешествие мы определяем как технологию, в которой необходимым условием является создание ситуации непосредственной встречи студента/зрителя с театральным спектаклем. Благодаря этому, участники проекта переживают яркие художественные эмоции в силу интимно-личностного общения с миром театральных образов и автором произведения. Реализация технологии театрального путешествия проходит поэтапно. Данные этапы обозначены нами как информационный (подготовительный), этап непосредственного погружения в мир образов театрального спектакля, аналитический (этап художественной и личностной рефлексии от внутреннего монолога к созданию эссе, фотоэссе и фотоотчетов), моделирующий этап (воплощение в условиях аудиторных занятий моделей и ситуаций театрального спектакля).

Реализация проекта театральной арт-конференции состоялась в стенах Нижегородского государственного академического театра кукол (научно-практическая арт-конференция «Кукла как историко-культурный и коммуникативный феномен»). По-нашему мнению, именно формат арт-конференции позволяет органично интегрировать научное знание и театральное действие, реализованные в форме доклада, презентации, авторского видеофильма, театрализованной кукольной миниатюры, фотоэссе, музыкальной иллюстрации, перформанса, мастер-класса. Данные инструмен-

ты создают уникальное пространство для конструирования содержательного и увлекательного арт-полилога. Дискуссия конференции развернулась по таким направлениям, как культурно-исторический феномен куклы, национальные особенности кукольной традиции, эстетическая природа куклы как модели социокультурных отношений, кукла в современной семье, реализация гендерных архетипов в кукле, индустрия кукол, психическое здоровье человека, театральная коммуникация в политике, эстетика куклы в сфере бизнес-коммуникации.

Арт-конференция стала событием не только для зрителей, но и для телекорреспондентов нижегородских СМИ. Научным итогом научно-практической конференции явились курсовые и дипломные работы, публикации, а также коллективная монография «Коммуникативные практики современности: кукла и кукольный театр» [48].

Театральный флешмоб в образовательном пространстве технического вуза – явление редкое и необычное. Театральный флешмоб мы рассматриваем как технологию, реализация которой в образовательной практике способствует развитию интеллектуально-творческого и организационно-коммуникативного ресурса студентов, что обеспечивается коллективной спецификой его создания и воплощения. Театральный флешмоб можно рассматривать как акт коллективного художественного творчества, предполагающий актерское перевоплощение всех его участников. В полифоничной ткани театрального моба репрезентированы и театральный андеграунд, и движение молодежных уличных театров, и ролевиков. В нем есть сложный сценарный план, обозначенные роли, импровизация, которая требует огромного актерского и художественного таланта, а также коммуникативных способностей – ведь актеру необходимо увлечь представлением зрителей..

Включение взаимодействия различных видов искусства в творческую деятельность сферы жизни студента, выраженную в инсценировании, театрализации, позволяет действительно идентифицироваться с художественным образом. Интериоризационные процессы, преломляясь через субъективно-индивидуальное состояние воспринимающего, переходят в экстериоризационные, что выражается в перманентном моделировании восприятия художественного образа через жест, пение, телодвижение, импровизационную игру, слово.

Сценарий театрального флешмоба – это результат творческого сотрудничества группы студентов и преподавателя. Анкетирование на под-

готовительном этапе выявило уровень потребности студентов в создании и участии в данном мероприятии: положительная мотивация студентов к участию в театральной постановке в качестве зрителя составила 80%, готовность к написанию сценария и изготовлению реквизита – 5%. Образовательный пространственно-временной континуум театрального мода был реализован особым образом: арт-коммуникация проходила во внеаудиторном пространстве вуза (фойе, холл, переходы между этажами), время мода было определено рамками перемен между учебными парами, таким образом, в привычный академический контент был привнесён элемент шутовства, студенческих забав, «серьёзной несерьёзности» игры в её радостном воодушевлении.

На данном этапе диагностика эффективности арт-технологий осуществлялась как оценка и самооценка готовности студентов к инновационной деятельности (таблица 9).

Таблица 9

Готовность к инновационной деятельности у студентов ЭГ и КГ - участников проекта (цифры - оценка по 10-балльной шкале)

№	Критерии оценки	1 год		3 год	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Мотивационный компонент	6,2	6,21	6,35	6,27
2.	Когнитивный компонент	5,1	5,09	5,23	5,11
3.	Нравственно-волевой компонент	6,3	6,28	6,4	6,3
4.	Гностический компонент	5,25	5,27	5,4	5,31
5.	Организационный компонент	5,7	5,72	5,9	5,78
6.	Коммуникативный компонент	6,1	6,1	6,3	6,15
7.	Средний показатель	5,77	5,77	5,93	5,82

«Прорастание» инновационности у студентов ЭГ (средний показатель 5,93) по сравнению со студентами КГ, не являющимися участниками проекта (средний показатель 5,82) достигается в силу встраивания субъектов в уникальный контекст театральной коммуникации, создающий эффект неожиданности, удивления, которые включают те зоны сознания, которые в силу стереотипности и ожидаемости повседневных коммуникаций находятся в эмоциональном и рациональном ступоре. Мощным стимулом для актуализации инновационного потенциала у студентов является его субъективное творчество в условиях особого пространства арт-коммуникаций, которое не ограничивается возникновением чувственного

образа, непосредственно воздействующих на органы чувств. Процесс художественного восприятия предполагает необходимость абстрагироваться от чувственного образа, внешних структурных характеристик объекта в качестве предмета материального мира, непосредственно воздействующего на органы чувств. В отличие от обычного восприятия существуют значительные изменения в характере формирующего художественного образа, причем, чем он более индивидуализируемый, субъективированный, тем большую активность проявляет субъект в ходе художественного восприятия (подразумевается, что активность субъекта не противоречит качественной определенности произведения). Субъект демонстрирует подлинное творчество в процессе осознанного и целенаправленного изменения характера образа в соответствии с сущностью задачи, характеризуемой как творчество.

В таблице 10 представлены результаты оценки эффективности арт-технологий пятью экспертами – преподавателями, заведующими кафедрами и деканом факультета, представителями других вузов. Эксперты оценили результативность, «перспективность», «жизнеспособность» театральной коммуникации в образовательной практике по шкале от 0 до 5 баллов, где 0-1 балл – негативная оценка, отсутствие перспективы применения в образовательной практике; 2-3 балла – средний уровень, реализация в аудиторной и внеаудиторной работе в вузе является эффективным; 4-5 баллов – высокий уровень эффективности технологий.

Таблица 10

Оценка эффективности реализации арт-технологии экспертами

	Оценка эффективности	Баллы
	Высокий уровень	15
	Средний уровень	3
	Низкий уровень	1
	Средний показатель	3,8

Таким образом, представленные в процессе исследования результаты свидетельствуют о необходимости продолжения данного направления в образовательной деятельности университета. Полагаем, что формат образовательных технологий может быть определен творческими устремлени-

ями преподавателя, его интуицией, мироощущением, опытом проектирования технологий в рамках компетентностного подхода, и не может быть соотнесен с определенным направлением подготовки и специальностям. Внедрение театральной коммуникации в образовательное пространство инженерного вуза способствует сближению естественнонаучной и гуманитарной областей знания, что соответствует требованиям к современному образованному человеку и снимает ряд противоречий, связанных с различными сторонами отражения взаимосвязи науки и культуры в современном техническом образовании.

В настоящее время существует определенный научный диссонанс в понимании актуальных путей развития современной науки и образования. Исследователи отмечают, что физические технологии образуют материальное пространство цивилизации – техносферу. Гуманитарные технологии взаимодействуют с информационными потоками, внутренним временем и субъективными смыслами и создают информационное пространство цивилизации – «инфосферу».

Обе стороны цивилизации – информационная и материальная – объединяются фигурой носителя разума, человека, представляющего собой одновременно и объект, и субъект обоих цивилизационных пространств. Поскольку технологии создаются и актуализируются людьми, организованными в социальную структуру, мы приходим к выводу, что пространства физических и гуманитарных технологий сопряжены, и их размерность должна быть равной. Иными словами, каждой физической технологии должна отвечать технология гуманитарная. Более того, исторический опыт человечества убеждает нас в этом, что любой дисбаланс всегда понижает эффективность цивилизации, умножая число техногенных и гуманитарных проблем.

Результаты нашего теоретико-прикладного исследования, посвященного развитию художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств и у студентов вуза средствами арт-проектов как основы их эстетического самоопределения позволили сделать следующие выводы:

– художественное восприятие при определенных условиях может проявляться как метадеятельность (деятельность высокой духовной культуры), интегрирующая в себе многие ее виды в силу синтетической природы художественного творчества;

– развитие художественного восприятия у студентов педагогического колледжа является сложным и противоречивым процессом, обладающим уникальной спецификой и сложной многоуровневой структурой;

– целенаправленное и личностно-ориентированное развитие художественного восприятия у студентов педагогического колледжа возможно в специальной обучающей среде, основу которой составляет учебный материал, синтезирующий различные виды искусств,

– развитое художественное восприятие у студентов имеет качественные показатели: целостность восприятия и осмысления художественного образа, характер эмоциональной оценки, наличие необходимых теоретических знаний и умений оперирования ими, оригинальность и новизна суждений, особенности личностного самовыражения;

– анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал, что разработанная нами условно-оценочная шкала для каждого из вышеназванных показателей развития художественного восприятия у студентов позволила выявить три его возможных уровня (высокий, средний, низкий);

– разработанная и апробированная психолого-педагогическая программа «Психология художественного восприятия», основанная на восприятии взаимодействующих произведений искусства, способствовала совершенствованию профессиональной культуры будущего педагога, его художественных потребностей и познавательных интересов;

Важнейшим показателем эффективности специального курса «Психология художественного восприятия» явилось наличие у студентов экспериментальной группы профессионально-личностных изменений, выраженных в умениях использовать теоретические знания в стандартных и нестандартных педагогических ситуациях, постановка в качестве приоритетных психолого-педагогических целей и задач по развитию художественной культуры у детей младшего школьного возраста в условиях полимодального взаимодействия искусств, самостоятельном теоретическом моделировании и практической реализации психолого-педагогических целей и задач по развитию художественной культуры детей младшего школьного возраста в педагогической практике, активном совершенствовании своего собственного личностного художественного опыта;

– разработанные в исследовании диагностические средства по изучению развития художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств могут быть использованы в

практике обучения студентов педагогического вуза, а также в системе повышения профессиональной подготовки педагогических кадров;

– рассмотрен образовательный потенциал гуманитарных арт-технологий, определены возможности их интегрирования в практику высшего профессионального образования;

– спроектированы и апробированы театральные арт-технологии как инструменты развития инновационного потенциала студента в условиях особой образовательной среды: арт-конференция, театральная флешмоб, театральное путешествие.

Таким образом, мы полагаем, что внедрение искусства, его отдельных видов и форм, культивирование арт-технологий в образовательной практике, активно воздействует на личностное и профессиональное развитие будущего специалиста, способствует развитию его жизненного самоопределения, эстетического в том числе. Актуальность данного направления является особенно очевидной в техническом вузе, где доля гуманитарных дисциплин (количественно и качественно) скудна; студенты испытывают острую потребность в реализации себя именно в гуманитарных проектах. Интегрирование в образовательное пространство вуза искусства, репрезентированное гуманитарными арт-технологиями, создает необходимые условия для развития социальных и личностных компетенций у студента, современного специалиста.

Значение создания особой среды вуза, обогащенной гуманитарными арт-технологиями трудно переоценить, поскольку такая среда реализует гуманистические ценности образования, корректирует тип и стиль взаимоотношений в социуме, формирует и развивает особую психологическую культуру вуза, культурное пространство города, гуманитарное сознание субъектов.

2.6. Интерактивная компетентность педагога как одно из условий развития жизненного самоопределения учащейся молодежи

Наиболее важным, определяющим исход всей образовательной и воспитательной практики является критерий профессиональной компетентности педагога. Многолетний практический опыт работы в системе повышения квалификации педагогических работников позволяет утверждать, что знаниевая парадигма образования продолжает занимать самые активные позиции в профессиональной деятельности, а взаимодействие в

образовательном процессе в большинстве случаев можно вместе с Е.В. Сидоренко назвать «драмой» общения [96, с. 26]. Бесконечно возникающие «драмы» понимания, выражения собственных мыслей, самопредъявления, регуляции эмоционального состояния характерны не столько для учащихся и студентов, сколько для педагогов, использующих традиционные консервативные авторитарные педагогические технологии. Причин сложившейся практики несколько. Среди них, в первую очередь, длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов, недоверие к инновационным, диалоговым методам, не совпадающим с представлениями о дисциплине в образовательном процессе, отсутствие персонального опыта интерактивного обучения, предполагающего определенную долю супервизии, недостаточная методическая грамотность, недостаточная психологическая компетентность преподавателей, включающая в себя коммуникативную, интерактивную, перцептивную компетентности, что и «драматизирует» процессы обучения и воспитания.

По нашему мнению процесс подготовки педагога нуждается в очень пристальном внимании на современном этапе развития всей образовательной системы. Он должен быть сориентирован в первую очередь на освоение путей профессионального и личностного развития и способов профессионального коммуникативного поведения, а также повышение мотивации к инновационной образовательной деятельности. Образовательные инновации характеризуют антропологический аспект, личностное приращение, «перезагрузку» профессиональной деятельности, постижение новых смыслов образования, обретение личностно значимых качеств педагога, как безусловного субъекта. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции, выход педагога за пределы собственного опыта.

А.Н. Леонтьев утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А.А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [15, с. 26]. Поэтому преподавателю важно оперировать не только предметно-технологической составляющей своей деятельности, но и ее социальным контекстом. Применительно к социальному взаимодействию, Г.М. Андреева отмечает активность каждой стороны. Ведущую сторону часто называют «инициальной», а вторую – реактивной.

Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что, в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности.

Наиболее глубокой и полной является систематизация основных видов межсубъектного взаимодействия, определяющих структуру совместной деятельности Д.А. Леонтьева [59]. Д.А. Леонтьев рассмотрел ее практическое воплощение в образовательном процессе, раскрывая разнообразные ситуации взаимодействия. По его мнению, схема субъект-субъектного взаимодействия является неполной, так как в философском понимании субъект существует только в противопоставлении с объектом. Следовательно, важно увидеть предмет деятельности взаимодействующих людей и преобразовать схему в «субъект-объект-субъект». Индивидуальная деятельность человека, будучи по происхождению коллективной, преобразует линейную схему взаимодействия в совместно распределенную, кооперативную, в которой субъект-субъектное взаимодействие выступает формой координации и интеграции индивидуальных действий участников. Такая деятельность имеет общую не только операциональную, но мотивационно-смысловую структуру.

В.И. Панов [69], выполняя психологический анализ педагогической деятельности, также исходит из парадигмы субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и включает педагогические отношения в систему экопсихологических взаимодействий, выделяя шесть базовых типов взаимодействия:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – педагог» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон;

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

– субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как

субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – педагог» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

– для субъект-обособленного типа взаимодействия характерна активная позиция каждого без учета субъектности другого. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга;

– совместно-субъектный тип взаимодействия предполагает совместные действия, подчиненные достижению общей цели, но в то же время не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

– субъект-порождающий тип взаимодействия имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Таким образом, реализация современных целей образования возможна только в условиях практики взаимодействия с людьми, обмена опытом, выработки собственного отношения к различным жизненным и профессиональным ситуациям и способам действия в них. Современные компьютерные интерактивные технологии не способны заменить активное непосредственное общение. Насыщение техникой учебных аудиторий несомненно повышает КПД учебного процесса, но это взаимодействие в целом поддерживает знаковый компонент обучения.

Совместно распределенная, кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе. Это приводит к мысли о необходимости широкого использования интерактивных (коммуникативных) технологий в процессе обучения не только учащихся, но в первую очередь самих педагогов, имеющих серьезные трудности в организации интерактивного обучения и низкий уровень психологической грамотности в целом.

Традиционные методы обучения основаны на односторонней форме коммуникации, которая присутствует не только на лекционных занятиях,

но и на семинарских. Отличие только в том, что не преподаватель, а обучающийся транслирует некоторую информацию. Это могут быть ответы на поставленные преподавателем до начала семинара вопросы, рефераты, воспроизведение лекционного материала. Такая форма коммуникации, существующая столь долгое время, неприемлема сегодня по многим причинам. Односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа лектора. К сожалению, педагог, как правило, использует материал, который не является оригинальным и даже актуальным, соответствующим современным научным представлениям. Оригинальны лишь способы его конструирования, логика и манера изложения. Однако чужая конструкция знания трудно присваивается.

Принципиально другой является форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только педагога, равенство, минимальный контроль. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими обучающимися. Следует отметить, что сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний. Такая форма взаимодействия в полной мере соответствует системно-деятельностному подходу в образовании.

Когда обучающиеся пытаются внести собственное знание или опыт, педагоги часто оставляют это просто на уровне информации и не допускают изменения структуры обсуждения, нарушения привычной коммуникативной модели «мнение педагога – дополнения обучающегося». Жизненный (или касающийся предмета обучения) опыт обучающихся, предметное знание обучающегося, его субъективная эмоциональная оценка и выражение мнения подчиняются «коммуникативному фильтру» восприятия и понимания преподавателя.

Следует отметить, что многосторонняя форма коммуникации не только позволяет отказаться от монополии на истину, но и является необходимым (но не достаточным) условием для конструирования обучающимся своего знания. Действительно, каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном по сути). Для реализации актуальных требо-

ваний сегодняшнего образования важно сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности.

Все существующие интерактивные методы можно разделить на:

– дискуссионные: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики (главный прием – аналогии);

– игровые: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей);

– организационно-деятельностные (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников процесса) игры;

– тренинговые формы проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них значима для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, учебными и развивающими целями.

Противоречия современной образовательной ситуации заключаются в том, что, несмотря на веские научные доказательства влияния социального взаимодействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся, в практике образования продолжают доминировать монологические, репродуктивные методы обучения. Между тем, интерактивные технологии, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяют значительно повысить развивающий потенциал обучения. Если полагать, что культура педагогического труда определяется тремя основными составляющими (педагогическая, преподавательская деятельность, педагогическое общение и личность педагога), то становится понятным, что именно интерактивные методы позволяют полностью ее продемонстрировать.

Вопрос о применении интерактивных образовательных технологий стоит сегодня на повестке дня для каждого преподавателя. Необходимость их использования в образовательном процессе сформулирована в федеральных образовательных стандартах всех уровней. Осведомленность о сущности интерактивных методов и готовность их применять, как подчеркивает Ф.Б. Бурханова [13], весьма разнородна. Пытаясь понять, какие формы обучения субъекты образовательного процесса считают наиболее

востребованными, Ф.Б. Бурханова организовала пилотажное исследование, в котором участвовал ряд вузов Приволжского и Уральского федеральных округов. Наиболее полезными респонденты-преподаватели и респонденты-студенты считают практические занятия. На второе место студенты поставили производственную практику, а преподаватели – выпускную квалификационную работу и лекции. Это является весьма достаточной причиной для пересмотра отношения к традиционным методам работы. Анализ ответов об осведомленности об интерактивных методах свидетельствует о том, что самыми упоминаемыми преподавательским составом являются дискуссии, беседа, деловая игра, мозговой штурм. Преподаватели наименее информированы о ролевых играх, тренинге, кейс-методе, модерации. Ответ на вопрос о реальном использовании интерактивных методов выявил предпочтения дискуссии и беседы. Мнения о пользе интерактивных методов существенно расходятся в ответах преподавателей и студентов: каждый шестой студент заявил, что никогда не участвовал в учебном занятии с использованием таких методов. Наконец, интересны данные об оценке ППС своих знаний об интерактивных методах: средний балл составил 3,61, что подчеркивает критичное отношение к своей готовности к внедрению новых форм обучения.

Таким образом, становится очень важным повышение профессиональной компетентности преподавателей в области конструирования содержания учебных занятий с использованием современных активных методов и особенностей организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий.

Понятие «интеракция» (от англ. Interaction — взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Особенности этого взаимодействия состоят в пребывании субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, согласованности в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместном вхождении в близкое эмоциональное состояние, переживании созвучных чувств, сопутствующих преодолению проблемы.

Для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми.

В психологической науке интеракция рассматривается как «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)», а социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. Курт Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте. Использование интерактивных технологий как способа познания, осуществляемого в совместной деятельности, создает условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия: Как действовать? Каким быть? Как выразить? Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Обобщая исследования отечественных ученых в области психологии педагогического труда (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин), психологии профессионального развития (А.Б. Орлов, Г.А. Ковалев, Ю.П. Поваренков, Л.М. Митина, М.М. Кашапов), психологических проблем высшего, в том числе педагогического, образования (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.Н. Нечаев, В.Я. Ляудис, А.Н. Смолкин, Ю.Н. Кулюткин), работ, посвященных исследованию эффективности активных методов обучения (А.Н. Смолкин, Б.Ц. Бадмаев, Ю.Н. Емельянов, С.И. Архангельский, М.В. Кларин, М.М. Кашапов и др.), подчеркиваем, что они подготовили хорошую теоретическую базу, позволяющую исследовать эффективность использования интерактивных методов в любой образовательной системе [77].

Ядром интерактивных форм обучения является групповая работа, в том числе и в малых группах, что во многом определяет образовательный эффект и порождает следующие характеристики совместной деятельности:

– высокую активность всех участников образовательного процесса, обусловленную наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат;

– комфортность взаимодействия, порождаемая работой в малой группе. Работая в маленькой группе, участники держатся более свободно, уверенно. Снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой. Устанавливается тесный психологический контакт;

– развитие личностных качеств, повышение самооценки участников взаимодействия. Все имеют возможность обучиться как лидирующей роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивные коммуникативные модели.

– развитие умения выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли.

Таким образом, в интерактивном обучении параллельно идут два процесса: освоение содержания образования и коммуникативный процесс. Несомненно, что каждый преподаватель является специалистом в области содержания своего учебного предмета, но кроме этого необходимо помнить о следующих психолого-педагогических условиях достижения эффективности в образовательном взаимодействии:

1. Создание благоприятного психологического климата, отражающего качественную сторону отношений и характеризующегося стремлением к совместности, взаимопомощи, стремлением к достижению конструктивного результата, позитивными эмоциями;

2. Диалоговый стиль общения, подразумевающий высокую личную вовлеченность участников, взаимное уважение, равноправие, сотворчество, активное слушание;

3. Учет фаз групповой динамики и умение управлять внутригрупповыми процессами;

4. Развитие навыков группового взаимодействия, которое происходит с помощью организации деятельности в парах, тройках, малых группах с динамическим, меняющимся составом;

5. Рефлексивное подведение итогов, которое помогает каждому участнику определить личный уровень продвижения, а группе – выработать правила эффективной совместной деятельности.

Эффективная работа в режиме интерактивного обучения зависит от соответствия возможностей обучающегося целям самой технологии (ролевая игра, тренинг, дискуссия) и владения преподавателем интерактивными технологиями. Приступая к проектированию содержания и реализации интерактивных методов образования, каждый преподаватель должен удостовериться в том, что его профессиональная ментальность (способ мышления, действий, ценностные установки) соответствуют требованиям интерактивного обучения, которые лежат в зоне коммуникативной, перцептивной, интерактивной, игротехнической компетентности. Трудности в использовании интерактивных методов вызваны, по мнению А.П. Панфиловой [70, 71], в основном существующей системой подготовки педагогов. Как показывает опыт, педагоги в целом сосредоточиваются на содержательной стороне учебных предметов и демонстрируют недостаточные умения и навыки по следующим показателям:

- коммуникативная компетентность – навыки активного слушания, аргументации, я-сообщений, регуляции эмоционального состояния, навыки подачи обратной связи, владение техниками метакоммуникаций, приемами конфирмации, использование в речи дисклеймеров и владение приемами психологического самбо в управлении манипуляциями;

- интерактивная компетентность – умение организовать командную работу, управление динамикой развития группы, умение регулировать напряженные отношения, управление дискуссией;

- перцептивная компетентность – знание и управление собственными стереотипами и установками в восприятии других людей, понимание невербальных сигналов, знание основных типологий личности и особенностей их поведения;

- игротехническая компетентность – знания и навыки в области организации игрового взаимодействия, создание творческой атмосферы, знание игровых техник, приемов, процедур, личный энтузиазм.

Несомненно, что в первую очередь важно говорить о коммуникативной компетентности личности преподавателя. И.А. Зимняя [67] определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен инфор-

мацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека». Коммуникативная компетентность не постоянная и не универсальная характеристика. В качестве критериев коммуникативной компетентности О.И. Матьяш [60] выбирает эффективность и уместность коммуникации. По сути, коммуникативная компетентность – это «перформанс», существующий только в конкретной ситуации. Коммуникативная компетентность ситуативна и конкретна. Базовыми, ключевыми умениями, включенными в коммуникативную компетентность, являются способность ориентировать внимание на содержании деятельности, речи другого человека, умение координировать действия в процессе коммуникации.

Овладение интерактивными технологиями требует дополнительной подготовки преподавателя, которая включает три уровня:

- знакомство с техниками, технологиями и правилами организации интерактивного процесса;

- овладение профессиональными интерактивными, игротехническими навыками. Участвовать в тренинге, знать, как проводится тренинг, ещё не значит уметь его проводить. Для этого нужна практическая отработка, «репетиция» навыков;

- клиентский опыт, личностная работа. Чтобы понять, как происходит какой-либо процесс и что происходит с его участниками, необходимо первоначально самому «прожить» этот процесс. Наблюдение за работой преподавателей в интерактивном режиме позволяет утверждать, что наработанные поведенческие стратегии плохо осознаются, оставляя существенные «слепые зоны» в рефлексивной оценке своих навыков, способов поведения, методов преподавания. Возможность получить обратную связь от коллег в режиме супервизии создает условия для выхода за пределы сформировавшихся установок.

В заключении и мы предлагаем рассмотреть интерактивные технологии не только с точки зрения обретения образовательных компетенций. Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту. Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы А.А. Кроник в области гуманитарных

наук, раскрывающие сущность влияния на развитие жизненного самоопределения личности значимого общения, как точки соприкосновения, взаимопересечения судеб. Взаимодействие становится смыслообразующим событием в процессе жизненного самоопределения личности. Главная характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников [50]. Таким образом, владение интерактивными технологиями, погружающими педагога и обучающихся в активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствуют достижению не только учебных целей. Главным результатом их качественного, умелого использования является компетентная развивающаяся и самоопределяющаяся личность и педагога и учащегося.

2.7. Мастер-класс как ресурс развития педагогических компетенций

Мастер-класс, который является одной из форм эффективного профессионального обучения педагогов, мы также можем рассматривать как интерактивную технологию. М.М. Поташник характеризует мастер-класс как ярко выраженную форму ученичества у Мастера. Мастер-класс является эффективной технологией трансляции педагогического опыта, раскрывающей конкретный методический прием или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания.

Г.А. Русских [87] в «мастерской» деятельности педагога выделяет четыре составляющих:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Педагогическая техника занимает особое место в структуре мастерства учителя. Педагогическая техника – это совокупность навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом (умение выбрать правильный стиль и тон в общении, умение управлять вниманием, чувство такта, навыки управления и др.) [25, 45, 78].

Г.К. Селевко предлагает четырехзвенную модель проработки профессионального опыта учителя в мастер-классе:

- уровень частно-предметных технологий, системы технологических действий, связанных с усвоением детьми специально-профильных знаний, умений и навыков по данному предмету;
- уровень общеметодического порядка, предполагающий перенос наработанного учителем-мастером технологических моделей на сферу других учебных предметов, предметных областей;
- психологический уровень, обеспечивающий педагогическую результативность за счет вовлечения в учебный процесс тех или иных личностно-психологических структур ребенка для создания мотивационно-потребностного поля воспитательно-образовательного пространства;
- уровень собственно педагогический, задающий свою особую логику выстраивания профессиональных педагогических действий учителя [92, 93].

Несомненно, что современная образовательная ситуация настойчиво требует активной передачи передового мастерского опыта педагогической деятельности как можно большему количеству коллег, а особенно, студентам – будущим педагогам. Цель мастер-класса как технологии передачи мастерства состоит в создании условий для профессионального самосовершенствования учителя, при котором формируется опыт подготовки к проектированию адаптивной образовательной среды ученика, формируется индивидуальный стиль творческой педагогической деятельности.

Включенность в воспитательное пространство школа-вуз дает возможность студентам педагогического института ВлГУ активно знакомиться и осваивать в ходе мастер-классов педагогов базовой школы МБОУ «СОШ № 15» методические приемы, средства, техники и технологии, обеспечивающие формирование мотивации и познавательной потребности в конкретной деятельности, стимулирующие познавательный интерес, создающие условия по планированию, самоорганизации и самоконтролю учебной деятельности, осуществляющие индивидуальный поход по отношению к каждому участнику и позволяющие ярко и самобытно раскрыть содержательную часть урока.

Обзор научной литературы позволяет представить несколько алгоритмов проведения мастер-классов. Алгоритм позволяет формализовать технологический процесс в виде последовательности некоторых шагов, блоков деятельности, которые зависят от содержания педагогической проблемы, но имеют и общепедагогическую часть, определяемую общими способами деятельности.

Один из алгоритмов в технологии проведения мастер-класса относится к поиску решения педагогической проблемы. Он представлен следующими этапами: выделение проблемы – актуализация знаний в данной области, групповая работа по поиску решения, работа с материалом, представление результатов работы, обсуждение и корректировка результатов работы. На этапе принятия решения в групповом обсуждении используется работа с разнообразными материалами: текстом, литературой, документами, красками, звуками, природным материалом, моделями, схемами и т.д. Этот этап можно назвать «деконструкцией», в которой происходит превращение материала в «хаос», смешение явлений, слов, событий, вычленение необходимой информации. Затем последует «реконструкция» – создание своей идеи, текста, рисунка, модели, схемы, закона, мира. Такой алгоритм наиболее эффективен для работы в составе малой группы (7-15 участников) при участии педагога-мастера, инициирующего поисковый, творческий, самостоятельный характер деятельности участников.

Второй вариант проведения мастер-класса выглядит следующим образом.

1 этап. Презентация педагогического опыта педагога-мастера:

- обоснование основных идей педагогической технологии, применяемой учителем;
- характеристика творческой лаборатории педагога-мастера (описание достижений в опыте работы, источников, послуживших основанием для развития творческих идей);
- определение проблем и перспектив в работе педагога-мастера;
- описание системы обучения в режиме эффективной педагогической технологии, представляемой педагогом.

2 этап. Представление урока (занятия), системы уроков (занятий):

- рассказ педагога об идее, содержании занятия;
- определение основных приемов и методов работы, которые будут демонстрироваться;
- краткая характеристика результативности используемой технологии;
- ответы на вопросы слушателей по изложенному проекту.

3 этап. Урок (занятие) или имитационная игра со слушателями с демонстрацией приемов эффективной работы.

4 этап. Моделирование:

- самостоятельная работа слушателей по разработке собственной модели урока (занятия) в режиме продемонстрированной педагогической

технологии. Педагог-мастер исполняет роль консультанта, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею;

- обсуждение авторских моделей урока (занятия).

5 этап. Рефлексия:

– дискуссия по результатам совместной деятельности педагога-мастера и слушателей;

- заключительное слово педагога-мастера.

Выбор содержания мастер-класса определяются педагогом-мастером в зависимости от того, что он будет показывать. Это может быть показ программы деятельности, элективного курса, факультатива, показ отдельных форм и методов работы, которые использует в своей деятельности педагог, показ инновационных аспектов деятельности.

Эффективность мастер-класса можно оценить по ряду критериев, предложенных Е.М. Пахомовой и Л.П. Дугановой [73]:

– *презентативность* как выраженность инновационной идеи, уровень ее представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования;

– *эксклюзивность* как индивидуальность, оригинальность, непохожесть, самобытность идей;

– *прогрессивность* как актуальность и научность содержания и приемов обучения, наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмета, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта;

– *мотивированность* как наличие приемов мотивации и включения каждого в активную творческую деятельность;

– *эффективность* как оценка эффектов развития учащихся;

– *технологичность* как возможность воспроизведения идеи, наличие четкого алгоритма занятия (фазы, этапы, процедуры);

– *выразительность* как способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, педагогическая харизма, степень готовности к распространению своего опыта;

– *общая культура* как проявление эрудиции, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

Поэтапный анализ создает условия для последовательного разбора инновационного опыта, не разрушая его уникальности и, в то же время, позволяя проникнуть в его сердцевину, в понимание индивидуального

стиля профессиональной деятельности педагога. Форма работы мастер-класса зависит от наработанного учителем стиля своей профессиональной деятельности, который задает точку отсчета в построении общей схемы проведения этого интересного организационно-педагогического и методического мероприятия.

В жизни педагогического коллектива, инновационную деятельность которого мы раскрываем, мастер-класс как технология передачи опыта, стал явлением привычным. Педагоги активно делятся своим мастерством как с коллегами, так и со студентами педагогического института. Только за последний учебный год были проведены мастер-классы со следующей тематикой:

- «Структура урока в начальной школе в рамках системно-деятельностного подхода»;
- «Использование технологии модерации на уроках литературы»;
- «Опыт реализации социального проекта «Здоровое питание» в начальной школе»;
- «Формирование универсальных учебных действий на уроках физики и биологии»;
- «Экокультурные ценности: опыт формирования на уроках географии»;
- Формирование адекватной самооценки в логике системно-деятельностного подхода»;
- «Как сохранить здоровье первоклассника»;
- «Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся»;
- «Организация проблемных дискуссий на уроках естественно-научного цикла»;
- «Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка в начальной школе»;
- «Интеллектуальная игра по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»»;
- «Развитие коммуникативной компетентности средствами внеучебной программы «Ритмика и танец»»;
- «Педагогические средства развития детской одаренности во внеурочной деятельности»;
- «Птицы»: технология бумажной пластики»;
- «Моделирование персонального сайта педагога»;
- «Технологии развития метаумений на уроках математики».

Желание и стремление педагога-мастера представить свой опыт будущим педагогам имеет обоюдную ценность: педагог получит материал для новых творческих идей, а будущие педагоги – опорные точки для последовательного выстраивания своего персонального движения к высотам истинного профессионализма, активного восхождения по пути непрерывного профессионального роста и самосовершенствования.

2.8. Исследовательская деятельность педагогов, учащихся и студентов как средство жизненного самоопределения

Современное общество предъявляет высокие требования к развитию личности, к формированию у учащихся способности и готовности к жизненному самоопределению, которые, на наш взгляд, эффективно могут быть достигнуты путем внедрения исследовательской деятельности в образовательный процесс. На основании ФГОС ООО 2-го поколения и ФГОС ВПО 3-го поколения деятельность учащейся молодежи рекомендуется ориентировать на исследование окружающего их микросоциума, его злободневных проблем и способов их решения, а подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности является обязательной составной частью модели выпускника высшего профессионального образования.

Исследовательское обучение – это особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления личности к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения – формирование у учащихся готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Исследовательская деятельность способствует формированию у учащихся готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты, целеустремленности и настойчивости в достижении целей, развивает способности управлять своей познавательной деятельностью, овладевать методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, формирует умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятия решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Данная проблема изучается многими учеными в области педагогики и психологии: А.А. Корженкова, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддья-

ков, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков и др. В настоящий момент существует множество разногласий по поводу подходов к обучению исследовательской деятельности. Организации исследовательской деятельности студентов в вузе и ее методическому обеспечению посвящены работы Л.Ф. Авдеевой, Г.Н. Александровой, А.Н. Алексеевой, В.И. Бабурова, М.А. Байдан, В.И. Грошева, В.Е. Евлютиной, В.И. Загвязинского, С.И. Зиновьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Кузнецовой, И.Я. Макаровой, М.И. Махмутова, Г.А. Николаева, Е.С. Спициной, Г.М. Храмовой и др.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы нами было выявлено, что исследовательская деятельность учащегося, студента или школьника, в процессе обучения выполняет ряд функций:

- образовательную: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

- организационно-ориентационную: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

- аналитико-корректирующую: связана с рефлексией учащегося, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

- мотивационную: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

- развивающую: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

- воспитывающую: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая

функция включает также формирование готовности к профессиональному самоопределению, профессиональной этики.

Формирование у учащихся готовности к жизненному самоопределению можно назвать одной из центральных проблем современного образования.

С.Л. Белых выделяет два методических принципа в данном процессе. Первый отражает необходимость формировать готовность к жизненному самоопределению, начиная с мотивации, с актуализации познавательной потребности, пробуждения исследовательского начала в ученике, которое возможно, только если он почувствует удовольствие от научного поиска. Если у учащегося есть исследовательская цель, то он сам активно ищет средства ее достижения. Здесь задача педагога состоит в активизации познавательной потребности и обеспечении условий для ее реализации.

Второй принцип отражает важность личностно-ориентированного взаимодействия с учащимся. Формирование исследовательского интереса и особой жизненной позиции, когда нахождение и решение проблемы приобретают статус жизненной ценности, происходит благодаря специально организованному общению педагога с учащимся, то есть посредническому диалогу [66].

В современном образовательном учреждении, в школе или в вузе очень важно заинтересовать учебным предметом учащихся, повысить мотивацию к обучению, достичь этого можно только лишь через продуманную систему исследовательской деятельности по различным учебным предметам.

Однако, исследовательская деятельность учащихся осуществляется не только в процессе обучения на уроках и аудиторных занятиях, она продолжается во внеурочное время в разнообразных формах воспитательной работы. Вся внеурочная воспитательная работа ориентирована на расширение и углубление базовых компетенций, готовности к жизненному самоопределению (профессиональному, гражданскому, нравственному, эстетическому), на развитие способностей, познавательного интереса, на приобщение к исследовательской работе, на организацию социальной деятельности учащейся молодежи.

Исследовательская деятельность учащихся может быть представлена в следующих видах:

1. Информационный проект, который направлен на сбор информации об объекте или явлении с последующим анализом информации, возможно,

обобщением и обязательным представлением. Следовательно, при планировании информационного проекта необходимо определить: а) объект сбора информации; б) возможные источники, которыми смогут воспользоваться учащиеся (нужно также решить, предоставляются ли эти источники учащимся или они сами занимаются их поиском); в) формы представления результата. Здесь также возможны варианты – от письменного сообщения, с которым знакомится только учитель, до публичного сообщения в классе или выступления перед аудиторией (на школьной конференции, с лекцией для младших школьников и т.д.) [12, с. 40]. Основной общей учебной задачей информационного проекта является именно формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию, следовательно, желательно, чтобы все учащиеся приняли участие, пусть в разных по продолжительности и сложности информационных проектах. В определенных условиях информационный проект может перерасти в исследовательский.

2. Исследовательский проект предполагает четкое определение предмета и методов исследования. В полном объеме это может быть работа, примерно совпадающая с научным исследованием; она включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, определение источников информации и способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты, как правило, продолжительные по времени и нередко являются экзаменационной работой учащихся или конкурсной работой.

3. Практико-ориентированный проект, который предполагает реальный результат работы, но в отличие от первых двух носит прикладной характер (например, оформить выставку горных пород для кабинета географии). Тип учебного проекта определяется по доминирующей деятельности и планируемому результату. Например, проект по изучению местности может носить исследовательский характер, а может – практико-ориентированный: подготовить учебную лекцию по теме «Горы (или равнины) Земли». Подготовка такого проекта, кроме собственно предметного содержания, будет включать вопросы анализа, особенностей обращения к ней и т.д. [10].

Исследовательская работа может быть организована как индивидуальная, групповая, коллективная или смешанная, т.е. на разных этапах работы имеет место и групповая, и индивидуальная работа. Результатом работы учащихся могут быть какие-либо макеты, разработки, карты, схемы,

описания объектов и конкретная деятельность по их благоустройству и т.п. Главное, чтобы выбранная тема исследования была тесно связана с реальной жизнью и лично значима для каждого учащегося..

К фундаментальным идеям, на которых строится исследовательская деятельность, могут быть отнесены следующие принципы:

1. Принцип ориентации на познавательные интересы учащегося. Исследование – процесс творческий, творчество невозможно навязать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае потребности в познании. Отсюда следующий принцип.

2. Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение. Только при условии его реализации образование способно стать адекватным индивидуальным целям личности.

3. Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения. Диктуемый задачами подход к формированию научной картины духовно-нравственного устройства мира включает в себя не только освоение некоего объема информации, добытой путем специальных изысканий, а с необходимостью предполагает получение нового знания на основе овладения способами ее обнаружения. Наука неотделима от рефлексии того, каким путем получено знание, потому и учащийся должен осваивать не только конечный продукт, в виде некоего позитивного знания, но быть хорошо знаком с эволюцией знания, а также с путями и способами его получения.

4. Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации. Главная задача современного образования не только сообщение знаний, а в первую очередь - развитие у ребенка потребности и способности эти знания добывать. Только на этой основе можно обеспечить превращение знаний в инструмент творческого освоения мира ребенком. Учащийся не просто потребляет информацию, а сам порождает знание. Знания, предлагаемые для освоения учащемуся в традиционном образовании, новы лишь для него. В условиях, когда в качестве главной ценности образования рассматриваются не знания, а способы их получения, становится не важно, насколько добытая ребенком информация нова.

5. Принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения. Психология усвоения свидетельствует о том, что легко и непринужденно усваивается тот материал, который включен в активную работу мышления. Для учащихся важно на деле ощутить ситуацию успеха, почувствовать себя нужным, осознать свои возможности, свой вклад в общее дело. При этом способе обучающийся учится делать выбор, нести ответ-

ственность за начатое дело и результат. Поскольку при создании своей собственной работы учащийся будет стремиться проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы.

Таким образом, исследовательская деятельность позволит не только проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, а еще и принести пользу, показать публично достигнутый результат. В ходе сотрудничества учащиеся приобретают опыт намечать цели и задачи деятельности, искать пути их решения, создавать коллективные отчеты, изучать разные виды подходов к решению поставленных задач, отстаивать свою точку зрения, действовать самостоятельно, корректировать свою деятельность, сравнивая полученное с требуемым. Включение учащихся в исследовательскую деятельность позволяет формировать у личности ее готовность к жизненному самоопределению, способности находить новые решения многообразных проблем современной жизни, активно действовать в современном обществе [9].

Педагогическими условиями формирования готовности к жизненному самоопределению средствами исследовательской деятельности учащихся являются:

- ориентация педагогов на исследовательскую культуру будущего активного гражданина общества;
- опора на познавательные интересы учащихся как движущую силу процесса обучения;
- организация обучения учащихся основам исследовательских методов - разработка и реализация программ обогащения исследовательского опыта учащихся.

В современной системе образования можно выделить несколько направлений по применению и внедрению видов и форм научно-исследовательской деятельности учащихся:

- обогащение традиционных академических форм организации учебного процесса (уроков, лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий) выполнением задач исследовательского типа;
- развитие внеучебных форм вовлечения учащихся в научную деятельность (например, написание научных докладов, статей, подготовка сообщений; проведение олимпиад и научных конференций; разработка проектов для получения грантов; факультативные формы обучения; формы научного сотрудничества школы – вуз – производство и др.);

– внедрение менее распространенных специфических форм научно-практической деятельности (научные исследовательские кружки, коллективы молодых исследователей и др.).

Развитие личности учащегося, его интеллекта, чувств, воли осуществляется лишь в активной деятельности. Человеческая психика не только проявляется, но и формируется в деятельности, и вне деятельности она развиваться не может. В форме нейтрально-пассивного восприятия нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. Способность учащихся к творческой (а значит, и к исследовательской) деятельности эффективно развивается в процессе их целесообразно организованной деятельности под руководством педагога [9].

Исследовательская деятельность студентов или школьников, как показывает опыт, не возникает сама по себе. Необходимыми условиями ее осуществления являются, на наш взгляд:

- готовность учащихся к этому виду работы;
- желание и готовность преподавателей руководить этим видом деятельности.

Педагоги, таким образом, берут на себя еще одну новую функцию - руководителя исследовательской деятельности учащегося. При этом основными задачами педагогов становятся: актуализация исследовательской потребности учащегося; вовлечение в поисковую деятельность; поиск средств, активизирующий процесс познания; содействие в осознанном целеполагании; доведение учащегося до результативности в деятельности.

Исследовательская деятельность и учащегося, и педагога предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

- постановка проблемы, формулирование темы;
- целеполагание, выдвижение гипотез;
- ознакомление с литературой по данной проблематике;
- овладение методами исследования;
- сбор собственного материала, его анализ;
- обобщение, выводы.

Проведение исследований стимулирует мыслительный процесс, направленный на поиск и решение проблемы. Учебно-исследовательская деятельность требует высокого уровня знаний, в первую очередь от самого педагога, хорошего владения методиками исследования, наличия солидной библиотеки с серьезной литературой, и, вообще, желания углубленно работать с учащимися по изучению темы исследования.

Структуру исследовательской деятельности определяют следующие компоненты: исследовательская задача, исследовательские действия и операции, действия контроля и оценки.

Содержанием исследовательской деятельности являются общие способы учебных и исследовательских действий, направленные на решение конкретно-практических и теоретических задач. Исследовательская деятельность - это процесс решения поставленной проблемы на основе самостоятельного поиска теоретических знаний; предвидение и прогнозирование, как результатов решения, так и способов и процессов деятельности.

Исследовательская деятельность – это процесс совместной творческой деятельности учащегося и преподавателя (научного руководителя) по выявлению сущности изучаемых явлений или процессов, систематизации субъективно и объективно новых знаний, поиску закономерностей, описанию, объяснению, проектированию. Основной целью исследовательской работы является выявление талантливой молодежи и создание благоприятных педагогических условий для развития у учащихся готовности к жизненному самоопределению.

Задачи исследовательской деятельности учащихся: привить первоначальные систематические навыки выполнения теоретических и экспериментальных научно-исследовательских работ в единстве образовательного и творческого процессов; обеспечить прочное и глубокое усвоение знаний по специальным и смежным дисциплинам; развить творческое, аналитическое мышление, способности к творческой работе, расширить теоретический кругозор; выработать умения по применению теоретических знаний для решения конкретных практических задач; расширить знания по основным направлениям науки и техники; формировать потребности и умения самостоятельно пополнять свои знания, навыки работы в творческих коллективах; способствовать профессиональной и социальной адаптации.

Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа дает возможность развивать познавательную активность, развивает мышление, творческие способности у студентов, помогает формировать исследовательский опыт и интерес к научному познанию.

Исследовательская деятельность выступает как форма организации образовательного процесса, как деятельность, направленная на получение нового знания и структурная основа формирования исследовательского опыта. Следовательно, целью исследовательской деятельности является не только конечный результат, но и сам процесс, в ходе которого формирует-

ся исследовательский опыт, опыт жизненного самоопределения, как личностное приобретение учащегося.

Исследовательский опыт можно определить, как совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков и способов деятельности, полученных в ходе исследовательской деятельности, которое в дальнейшем обеспечивают субъектное отношение к выполняемой деятельности, обращенность к своим возможностям в ходе выполнения последующей исследовательской деятельности, тем самым, способствуя формированию исследовательской компетенции [22, 24].

Учащийся, занимающийся исследованием, способен переносить исследовательский опыт на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях, что подтверждает полифункциональность, универсальность и надпредметность структурных составляющих исследовательского опыта. Данный опыт мобилен, подвижен, вариативен в любой ситуации и на любом предметном материале.

Многомерность исследовательского опыта подтверждается применением учащимся структурных элементов исследовательского опыта в формировании не только исследовательской компетенции. Так, опыт самостоятельного получения информации из различных источников, включая энциклопедии, словари, интернет-ресурсы и другие базы данных необходим в формировании и проявлении ключевой информационной компетенции. Опыт использования для познания окружающего мира различных методов исследования необходим при становлении и проявлении проблемной ключевой компетенции. Навык выбора и использования выразительных средств языка и знаковых систем (текст, таблица, схема, аудиовизуальный ряд и др.) в соответствии с коммуникативной задачей. Умение вступать в речевое общение, участвовать в диалоге (принимать точку зрения собеседника, признавать право на иное мнение); навык представления результатов и выводов исследования; опыт выступления с результатами исследования участвуют в формировании коммуникативной ключевой компетенции.

Другими словами, исследовательский опыт содержит многие структурные составляющие, являющиеся базовыми в формировании и проявлении многих ключевых компетенций, что определяет значимость исследовательской деятельности в формировании готовности учащихся к жизненному самоопределению.

В заключение необходимо отметить, что в течение последних лет педагогическим коллективом были выпущены четыре сборника научных

статей, включивших в себя описание результатов индивидуальных и групповых исследований учащихся, педагогов, преподавателей вуза и студентов:

- Реализация компетентностного подхода к образованию в условиях воспитательного пространства школа-вуз (2012 г.);
- Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности (2013 г.);
- Жизненное самоопределение: ступени роста (2014 г.);
- Жизненное самоопределение в условиях воспитательного пространства школа-вуз (2015 г.).

2.9. Модернизация управления школой в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Основной задачей руководителя образовательной организации, решающей задачи инновационного развития, является создание условий для достижения целей целостного образовательного процесса с учетом инновационной составляющей и повышения зоны ответственности всех участников образовательного процесса за его результаты. Несомненно, что к школе как важнейшему институту социализации, предъявляются высокие требования по подготовке выпускников к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит перед ними современная действительность. Школа выполняет важнейшую функцию координации всех субъектов государственно-общественного управления процессом социализации.

В качестве субъектов государственно-общественного управления мы выделяем следующие:

- участники образовательного процесса: дети, педагоги, родители;
- социальные группы, общественные и государственные институты;
- семья, учреждения профессионального образования, основные институты государства (армия, правоохранительная система, здравоохранение, органы власти и управления и др.), общественные организации, политические партии, религиозные организации, работодатели, наука, культура и др.

Существует достаточно много действующих форм государственно-общественного управления образовательной организацией: попечительский совет, советы старшеклассников и другие детские организации, ассо-

циации (советы, союзы выпускников), советы отцов, управляющие советы, ассоциации (советы, союзы родительской общественности), советы школ, советы органов управления образованием, советы руководителей ОУ.

В нашей образовательной организации сложилась и действует чёткая система государственно-общественного управления, основанная на принципах, которые прописаны в законе об образовании РФ: «Управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности». Поэтому управление нашей школой осуществляется как базовыми органами государственно-общественного управления: совет школы и общешкольный родительский комитет, так и дополнительными: попечительский совет и совет старшеклассников (совет лидеров)

Рассмотрим по порядку статус, состав и сферу деятельности каждого органа управления.

Совет школы – это коллегиальный орган управления без статуса юридического лица. Члены совета – участники образовательного процесса: родители (законные представители) учащихся, учащиеся второй и третьей ступеней обучения, работники школы, руководитель школы, выпускники школы, представители Владимирского государственного университета. Совет школы действует в целях повышения эффективности образовательного процесса и финансово-хозяйственной деятельности в образовательном учреждении на основе реализации принципа демократического, государственно-общественного управления образованием. Совет школы участвует в разработке и реализации программы развития образовательной организации, защищает права субъектов образовательного процесса с юридической стороны.

Общешкольный родительский комитет – это орган самоуправления образовательной организацией без статуса юридического лица. Члены комитета - представители родителей учащихся, заместитель руководителя общеобразовательного учреждения (педагогический работник по представлению руководителя). Общешкольный родительский комитет возглавляет и организует работу по оптимальному взаимодействию учреждения и родителей по повышению качества учебно-воспитательного процесса и реализации развивающих и досуговых программ, оказывает содействие администрации и педагогическому коллективу в обеспечении оптимальных условий для реализации образовательного процесса (помощь в приобретении учебников, подготовке наглядных методических пособий, укреплении

материальной базы, осуществлении контроля качества питания обучающихся и их медицинского обслуживания, выполнение санитарно-гигиенических правил и норм и пр.). Родительский комитет представляет родительскую общественность на всех уровнях взаимодействия образовательной организации с местными властями и общественными объединениями.

Попечительский совет может создаваться с образованием юридического лица или без его образования. В нашей образовательной организации попечительский совет существует без статуса юридического лица, и поэтому является формой самоуправления. Порядок выборов и его компетенция определяется уставом ОУ и Положением о Попечительском совете. Члены совета - участники образовательного процесса и иные лица, заинтересованные в совершенствовании деятельности и развитии школы (представители организаций, объединений, граждан, оказывающих ОО постоянную финансовую, материальную, правовую, организационную и иную помощь, представители учредителя, руководители органов местного самоуправления). Попечительский совет оказывает содействие образовательной организации в её функционировании и развитии посредством привлечения внебюджетных средств и контроля за их расходованием, формирует социальный заказ образованию от общества, участвует в согласовании образовательных программ, бюджета, выборов приоритетов образовательных учреждений, в определении концепции развития и формировании дорожной карты.

Совет лидеров – орган ученического представительства в рамках общественного соуправления образовательной организацией без статуса юридического лица. Члены совета – представители учащихся 5-11 классов. Совет лидеров реализует права обучающихся на участие в управлении ОУ, создании условий для реализации лидерских качеств, развития инициативы, творческого потенциала учащихся, представляет интересы учащихся в процессе управления ОУ и выполняет функции оценки условий реализации образовательного процесса, соответствия результатов образования, состава образовательных программ дополнительного образования и их доступности потребностям учащихся. Совет лидеров вносит предложения по изменению состава программ дополнительного образования, планированию и организации внеклассной работы, контролю соблюдения прав учащихся.

В рамках изменений в обществе и в системе образования назрела необходимость создания нового органа – управляющего совета школы.

Управляющий совет школы – есть центральная структура системы самоуправления образовательной организацией, замыкающая на себе системы самоуправления участников образовательного процесса (самоуправления учащихся, самоуправления родителей, самоуправления педагогических работников) и центральная структура системы государственно-общественного управления школы. Мы предполагаем создание совета без статуса юридического лица. Однако решения, принятые в рамках полномочий управляющего совета школы, будут носить императивный характер, т.е. будут обязательны к исполнению всеми участниками образовательного процесса. Члены управляющего совета – директор, представитель учредителя, представитель вуза, представитель попечителей, представитель совета школы и общешкольного родительского комитета, представитель совета старшеклассников.

В компетенцию управляющего совета будет входить выбор направлений развития образовательного учреждения, направлений дополнительного образования детей, оценка качества образования, качества профессиональной деятельности педагогов и учреждения в целом, привлечение финансовых и материальных средств из дополнительных (внебюджетных) источников в целях совершенствования образовательного процесса и решения задач сохранения здоровья его участников, а также решение вопросов режима работы учреждения.

Таким образом, управляющий совет решает следующие задачи:

- определяет основные направления развития общеобразовательного учреждения;
- участвует в распределении стимулирующей части оплаты труда работников школы;
- содействует созданию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий и форм организации образовательного процесса;
- контролирует соблюдение надлежащих условий обучения, воспитания и труда в общеобразовательном учреждении, сохранения и укрепления здоровья обучающихся;
- определяет порядок привлечения внебюджетных средств из дополнительных источников, включая добровольные пожертвования родителей;
- контролирует целевое и рациональное расходование финансовых средств общеобразовательной организации.

Таким образом, обновленная структура управления школой будет в большей степени способствовать реализации Программы развития школы

в условиях воспитательного пространства школа-вуз. Программа развития школы включает несколько целевых проектов: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Успешный педагог – успешный ребенок», «Открытая школа».

В рамках проекта «Открытая школа» разработана модель социокультурного пространства школы, которая включает все элементы управления и партнерских отношений (Приложение 3). Ядром модели является сообщество учащихся, педагогов и родителей школы, которые вступают в различные отношения и взаимодействия.

Первый компонент модели – государственно-общественное управление образованием, формирование которого связано с изменением, с одной стороны, парадигмы образования, с другой стороны – парадигмы социального управления. Новые подходы к управлению основываются на принципах гуманизации и демократизации отношений между участниками образовательного процесса и значительного повышения роли общественных организаций в управлении школой. Государственно-общественное управление обеспечено нормативно-правовым законодательством, в первую очередь Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273, определяющим, что:

– «управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер» (статья 89);

– «управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности» (статья 26);

– «работники образовательных учреждений имеют право на участие в управлении» (статья 55);

– «родители (законные представители) имеют право защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении» (статья 52).

Организационная структура, занимающаяся внутришкольной оценкой, экспертизой качества образования и интерпретацией полученных результатов, включает в себя: администрацию школы, педагогический совет, Методический совет школы, методические объединения учителей-предметников, психологическую службу школы, временные структуры (педагогический консилиум, Совет инновационной деятельности и др.).

Администрация школы формирует блок локальных актов, регулирующих функционирование ВМКО школы и приложений к ним, утверждает приказом директора школы и контролирует их исполнение; разрабатывает мероприятия и готовит предложения, направленные на совершенствование системы оценки качества образования школы, участвует в этих мероприятиях; обеспечивает на основе образовательной программы проведение в школе контрольно-оценочных процедур, мониторинговых, социологических и статистических исследований по вопросам качества образования; организует систему мониторинга качества образования в школе, осуществляет сбор, обработку, хранение и представление информации о состоянии и динамике развития; анализирует результаты оценки качества образования на уровне школы; организует изучение информационных запросов пользователей системы оценки качества образования; обеспечивает условия для подготовки работников школы, учащихся, общественных экспертов (родителей обучающихся) по осуществлению контрольно-оценочных процедур; обеспечивает предоставление информации о качестве образования на муниципальный и региональный уровни системы оценки качества образования; формирует информационно-аналитические справки по результатам оценки качества образования; принимает управленческие решения по развитию качества образования на основе анализа результатов, полученных в процессе реализации ВМКО.

Совет инновационной деятельности школы: участвует в разработке методики оценки качества образования; участвуют в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы с учетом целей и задач опытно-экспериментальной работы педагогического коллектива; участвует в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы; организует экспертизу ОУ, качественный и количественный анализ полученных данных, устанавливает между ними взаимосвязи и взаимозависимости; готовит предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

Методические объединения учителей-предметников: участвуют в разработке методики оценки качества образования; участвуют в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы; участвуют в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы; участвуют в экспертизе ОУ, содержания и результатов аттестации обучающихся, и формируют

предложения по их совершенствованию; готовят предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

Педагогический совет школы: содействует определению стратегических направлений развития системы образования в школе; содействует реализации принципа общественного участия в управлении образованием в школе; иницирует и участвует в организации конкурсов образовательных программ, конкурсов педагогического мастерства, образовательных технологий; принимает участие в формировании информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования школы; принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования; принимает участие в экспертизе качества образовательных результатов, условий организации учебного процесса в школе; принимает участие в оценке качества и результативности труда работников школы, распределении выплат стимулирующего характера работникам и согласовании их распределения в порядке, устанавливаемом локальными актами школы; содействует организации работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив; принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования в школе; заслушивает информацию и отчеты педагогических работников, доклады представителей организаций и учреждений, взаимодействующих со школой по вопросам образования и воспитания, в том числе сообщения о проверке соблюдения санитарно-гигиенического режима в школе, об охране труда, здоровья и жизни обучающихся и другие вопросы образовательной деятельности школы; принимает решение о перечне учебных предметов, выносимых на промежуточную аттестацию по результатам учебного года.

Второй компонент модели – вариативность образования как область социокультурного пространства, которая предусмотрена статьей 10 «Закона РФ «Об образовании», позволяющая получать образование в различных формах – очное, семейное образование, самообразование, экстернат, дополнительное образование, надомное обучение с использованием многообразия учебных курсов, программ (базовый, профильный и предпрофильный уровни образования, элективные и факультативные курсы, ИОП), методов и форм обучения для всех категорий учащихся. Вариативность образования дает каждому ученику не только право, но и реальную возможность выбора.

Третий компонент модели социокультурного пространства школы включает такую область, как единое информационное пространство, которое представляет управляемую и развивающуюся систему эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг всем субъектам процесса обучения. Единое информационное пространство включает информационно-технологический модуль, представляющий собой материально-технические ресурсы (локальная электронная сеть школы, единая система электронного документооборота) и информационные ресурсы (программное обеспечение, школьный сайт, ежегодный публичный доклад директора, персональные сайты учителей, педагогические сообщества и социальные сети в Интернет-пространстве, школьный информационный центр, информация в СМИ, публикации в методических сборниках и журналах, электронный журнал, электронный дневник). Единое информационное пространство обеспечено кадровыми ресурсами: заместитель директора по ИКТ, инженер, члены школьного информационного центра (главный редактор, помощник редактора, корреспонденты, дизайнер, фотокорреспондент, корреспонденты, служба компьютерной поддержки).

Необходимым средством формирования информационно-образовательного пространства школы, способствующего повышению качества образования, является Школьная Программа мониторинга и системы оценки качества образования и Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования.

Третий компонент модели – социальное партнерство школы, включающее многообразие взаимодействий школы и партнеров в лице родителей, жителей микрорайона, различных социальных институтов, организаций к решению социальных и других проблем, стоящих перед ОУ. При этом обеспечивается реальное взаимодействие между физическими лицами или организациями на основе договорных отношений в целях решения образовательных задач или социальных проблем. Социальное партнерство дает возможность объединения ресурсов (материальных, финансовых, человеческих и др.) и организационных условий для достижения желаемого результата. Сотрудничество с культурными, образовательными, общественными учреждениями позволяет разнообразить социальное общение всех участников образовательного процесса. Это, несомненно, помогает учащимся в выборе жизненной траектории в будущем. Более того, социальное партнерство создает условия для развития коммуникативной, соци-

альной компетентности учащихся: умения выстраивать конструктивные взаимоотношения с разными людьми в разных ситуациях. Партнерство охватывает все сферы школьной жизни: образовательный процесс, внеурочную деятельность, дополнительное образование, воспитательную работу, материально-техническое обеспечение.

Четвертый компонент модели – воспитательное пространство школа-вуз, развитием которого занимается педагогический коллектив в процессе инновационной деятельности, является системообразующим компонентом и условием решения задач в рамках Программы развития школы. Важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, т.е. его способность поддерживать для всех участников оптимальный уровень интеллектуальной и эмоциональной напряженности, стимулировать творческую активность в процессе специально организуемой деятельности.

Складывающийся сегодня рынок образовательных услуг обязывает школы ориентироваться на потребителя, учитывать его запросы. Переход к финансированию на нормативной основе заставляет школу заботиться об увеличении количества учащихся, а это, в свою очередь, включает коллектив в конкурентную борьбу за учащихся, родителей, способных оплачивать дополнительные образовательные услуги, высокопрофессиональных учителей, партнеров и спонсоров, заинтересованных в сотрудничестве.

Таким образом, *пятым компонентом модели* становится имидж образовательного учреждения. Имидж – это специально проектируемый, сознательно формируемый, эмоционально окрашенный образ образовательного учреждения, обладающий целенаправленно формируемыми характеристиками и призванный оказывать позитивное влияние на конкретные группы социума. Имидж учреждения – это уникальный набор ассоциаций, мнений, чувств, существующих по отношению к данной организации. Заботясь об имидже, образовательное учреждение получает возможность позиционировать себя, демонстрировать свою индивидуальность, занять выгодное положение среди профессионального сообщества и потребителей (родителей и учащихся). Для того, чтобы формировать и осознанно управлять имиджем школы, необходимо определить его наиболее важные составляющие. К основным структурным компонентам имиджа относятся:

1) вариативность образования (формы образования, различные формы организации учебной деятельности, обеспечение образовательного процесса и др.);

2) компетентность персонала ОУ (высокий профессионализм сотрудников, предполагающий компетентность во всех вопросах учебной, воспитательной, инновационной, проектно-исследовательской, информационной и др. видах деятельности);

3) имидж администрации, включающий следующие элементы:

- компетентность в области управления коллективом,
- эффективная организационная культура,
- качество сотрудничества школы с различными социальными институтами, общественными организациями,
- коммуникативная управленческая культура.

4) имидж учащихся:

- внешний вид учащихся (школьная форма – единый стиль решения для разных мероприятий),
- поведение в школе и вне школы,
- манера общения со сверстниками и взрослыми,
- отношение к школе.

5) социально-психологический климат :

- создание комфортной среды, микроклимата,
- отсутствие конфликтных ситуаций,
- психологическое сопровождение учащихся, родителей, педагогов.

Одним из определяющих компонентов социально-психологического климата являются традиции школы (общий круг, сборы лидеров с участием студентов ВлГУ, День самоуправления, День науки, искусства и творчества, НОУ «Поиск», проектно-исследовательская деятельность и участие учащихся в Дне науки студентов ВлГУ, конкурс ВлГУ «Студент года», общешкольное воспитательное дело «Новогодний серпантин», ежегодный военно-спортивный турнир им. Максима Лялина совместно с педагогами и студентами ВлГУ, ежегодные ярмарки «Весенняя капель», марафон «Победа», акция «Поздравляем ветеранов» и акция «Подарки ветеранам», праздничные концерты, Масленица, День открытых дверей. Все эти события позволяют детям быть сопричастными всему школьному сообществу, реализовать социальные потребности и интересы. Такие события запоминаются на всю жизнь и ассоциируются со школой, учителями.

б) визуальный имидж образовательного учреждения, бренд - совокупность особенностей, отражающих неповторимые оригинальные характеристики школы, получившие общественное признание:

- сайт школы (постоянно действующий и пополняемый),

- имя школы «Пятнашка»,
- общешкольная символика и атрибуты (наличие эмблемы, гимна школы, школьные значки для учащихся и педагогов, буклеты, фильмы о школе),
- внешнее и внутреннее оформление школы (фирменный школьный стиль в оформлении кабинетов, коридоров, др. помещений)

Репутация школы представляет динамическую характеристику ее жизнедеятельности, формирующуюся в обществе в течение достаточно продолжительного периода времени. На формирование репутации школы во многом влияют показатели качества образовательных услуг, ценностные убеждения, мнение, сложившееся на основе полученной достоверной информации о школе.

Все названные компоненты, так или иначе, взаимосвязаны друг с другом, взаимозависимы, чем обеспечивается жизнеспособность и целостность всей системы, в которой происходит развитие социально-личностных компетенций всех субъектов образовательного процесса.

Школа, открытая для социума, имеет ряд преимуществ:

- высокое доверие родителей и общественности;
- увеличение количества социальных партнеров, разделяющих ценности ОУ;
- расширение обмена ресурсами с партнерами школы;
- расширение возможности альтернативного образования детей вне школы;
- расширение возможности включения детей в разные виды деятельности, что способствует развитию социальных, коммуникативных, информационных, проектных и других компетенций.

Таким образом, реализация модели социокультурного пространства с включенной системой управления, позволит школе оставаться конкурентоспособной в сфере образовательных услуг, занимать свое достойное место в культурном пространстве города и региона.

Несомненно, что современное управление образовательным учреждением возможно на основе системной аналитической деятельности по отношению к получаемым результатам. Система внутреннего мониторинга качества образования представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Основными пользователями результатов внутреннего мониторинга качества образования школы являются педагогический совет школы, учителя, обучающиеся и их родители, экспертные комиссии при проведении процедур фронтальных проверок, лицензирования, аккредитации школы, аттестации работников школы, муниципальные органы управления образованием.

Система внутреннего мониторинга качества распространяется на деятельность всех педагогических работников школы, осуществляющих профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми договорами, в том числе на педагогических работников, работающих по совместительству.

Система внутреннего мониторинга качества использует следующие понятия:

– Качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия личностным ожиданиям субъектов образования, условий образовательного процесса нормативным требованиям, критериям, определяемым государственным стандартом и социальным запросам.

– Качество условий – выполнение санитарно-гигиенических норм организации образовательного процесса; организация питания в школе; реализация мер по обеспечению безопасности обучающихся в образовательном процессе.

– Государственный стандарт определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, требования к условиям организации образовательного процесса.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта.

Мониторинг в системе образования – комплексное аналитическое отслеживание процессов, включающее систему сбора, обработки, и распространение информации, отражающей количественно-качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся. Мониторинг выполняет функции обратной свя-

зи (управление образовательным процессом), оценки результативности педагогической деятельности (соотнесение достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности), воспитательно-побуждающую функцию (активное включение коллектива, его субъектов в воспитательную деятельность), коммуникативную, функцию информирования участников образовательного процесса о результатах диагностики и прогностическую (определение перспективы развития диагностируемого объекта).

В качестве источников данных для оценки качества образования используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые исследования; социологические опросы; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий.

Таким образом, внутренний мониторинг качества образования является одним из самых важных элементов системы управления инновационным образовательным учреждением, устраняющий эффект неполноты и неточности информации о качестве образования и позволяющий принимать обоснованные и своевременные управленческие решения.

2.10. Ученическое самоуправление как одно из условий жизненного самоопределения личности

Упомянутый ранее орган ученического представительства в рамках общественного соуправления образовательной организацией без статуса юридического лица является важной составляющей системы управления образовательным учреждением. Ученическое самоуправление создает условия для реализации лидерских качеств, развития инициативы, творческого потенциала, представляет интересы учащихся в процессе управления и выполняет функции оценки условий реализации образовательного процесса.

Самоуправление – это, по мнению Л.И. Новиковой [65], особый тип управления в рамках детского общественного объединения, отражающий и реализующий его цель, специфику содержания деятельности, характер отношений, позицию каждого его члена. Это разумно осуществляемая самими детьми деятельность, включающая постановку цели, планирование, способы реализации плана, организацию учета и контроля.

Большинство школьников достаточно ясно представляют значение этого процесса для развития своей личности и личности других учеников,

поскольку в их определениях есть слова: самореализация, самоутверждение, помощь в раскрытии черт характера сверстников, самовоспитание. Этот перечень слов доказывает, что воспитание, воспитательный процесс в школе практически невозможны без самоуправления. Это форма управления, при которой ученик и учитель предстают не как разные по иерархии люди (руководитель и подчиненный), а являются близкими по статусу людьми.

Основными нормами самоуправления мы считаем отсутствие иерархии, самоорганизацию, возвращение инициатив снизу, подчиненность самоуправления школьному сообществу, ставка на демократическое обсуждение принимаемых решений, учет мнения меньшинства, поиск согласия.

Школьное само- и соуправление МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира представляет собой специфическую организацию коллективной деятельности субъектов воспитания. *Целью* его является создание условий для адаптации, личностной идентификации и жизненного самоопределения. *Задачи*, решаемые в рамках деятельности по самоуправлению:

- формирование детско-взрослого сообщества;
- развитие инициативности, способности к целеполаганию в коллективной деятельности;
- формирование индивидуальной и групповой ответственности за социально значимое дело;
- расширение поведенческого репертуара через предоставление возможности выполнения различных социальных ролей.

Субъекты деятельности: классные руководители, учащиеся, родители, педагоги и выпускники школы, студенты ВлГУ, структурные подразделения школы (психологи, медицинские работники, администрация и др.), представители различных социокультурных учреждений.

Принципы организации:

1. Равноправие – все должны иметь право решающего голоса при принятии того или иного решения.
2. Выборность – полномочия приобретаются в результате выборов.
3. Откровенность и гласность – работа органов самоуправления открыта для всех учащихся.
4. Законность – неукоснительное соблюдение правовых и нормативных актов.
5. Целесообразность – деятельность органов ученического самоуправления направлена на реализацию интересов и потребностей учащихся.

6. Гуманность – действия органов самоуправления основываются на нравственных принципах.

7. Самодеятельность, творчество, активность, самостоятельность учащихся.

8. Ответственность – отчет о проделанной работе и ее результатах.

В системе воспитательного процесса самоуправление учащихся выполняет ряд важнейших функций. К числу основных функций мы отнесли: ценностно-мотивационную, коллективообразующую и организационно-управленческую.

Ценностно-мотивационная функция самоуправления предполагает формирование у учащихся нравственных основ деятельности, чувства личной сознательности и ответственности за порученное дело, целеустремленности, четкой гражданской позиции вследствие накопления опыта нравственных традиций. Не менее важную роль играет создание условий для формирования у каждого учащегося нравственных основ самосознания, рефлексивной логики, смысл которой заключается во внутренней оценке личностью своих поступков и действий, их анализе и принятии на этой основе соответствующих решений. Использование разнообразных каналов формирования нравственного самосознания у членов группы стимулирует становление здорового общественного мнения. Оно проявляется в индивидуальных и коллективных суждениях учащихся, касающихся не только общегрупповых дел, но и самого широкого спектра их общественно-политической жизни. Смысл формирования общественного мнения членов группы состоит в том, чтобы ценностные ориентации, цели и задачи каждого учащегося соответствовали целям и задачам самой группы и общества в целом.

Коллективообразующая функция проявляется в процессе внутренней самоорганизации группы. При этом четко определяется место каждого учащегося в системе коллективных отношений. Органам самоуправления группы отводится важная роль в постановке перед коллективом социально значимых целей и задач, организации разнообразной деятельности членов группы, формировании традиций и здорового общественного мнения, воспитании сознательной дисциплины, высокой требовательности и принципиальности во взаимоотношениях, развитии инициативы и самостоятельности, создании атмосферы товарищества, а также благоприятных условий для проявления и развития индивидуальных особенностей учащихся.

Рациональная структура самоуправления ставит каждого учащегося в активную позицию в коллективе. Это позволяет учащимся на деле осваи-

вать сложную систему отношений ответственной зависимости, обеспечивающих формирование умения жить в коллективе, выполнять обязательства по отношению к себе и другим членам коллектива. При этом объективно создаются условия для развития у учащихся умений влиять и подчиняться, предъявлять требования и выполнять их, быть организаторами и исполнителями. Отношения взаимной зависимости, а точнее, взаимной ответственности, возникающие на основе организации в коллективе самоуправления, – реальная предпосылка для развития у учащихся коллективистских качеств личности.

Организационно-управленческая функция выражается в умении учащихся планировать работу, распределять обязанности между участниками деятельности, координировать действия исполнителей, оценивать и анализировать результаты работы коллектива и его членов.

Самоуправление реализуется в коллективных творческих делах, коллективной организаторской деятельности, творческих играх, творческих праздниках и пр. В структуру самоуправления входят *творческие ролевые группы* в классе, которые планируют и организуют деятельность учащихся по конкретному направлению, организуют и проводят внеурочную и внеклассную деятельность всех субъектов воспитания:

- «затейники» (командир, казначей, организаторы педагогической и художественной деятельности);
- «пресс-центр» (организаторы информационно-аналитической деятельности);
- «спортсмены» (организаторы спортивно-массовых дел);
- «правопорядок» (организаторы дежурства по классу и школе;
- микрогруппа «Забота» и «Трудовая вахта»).

Классное ученическое собрание обсуждает все вопросы жизнедеятельности своего класса и принимает по ним соответствующие решения. На данном собрании реализуется право участия учащегося в обсуждении и принятии решений по вопросам деятельности коллектива. Основное в работе классных собраний:

- обсуждение и принятие важных решений о деятельности классного коллектива;
- рассмотрение и утверждение плана его работы;
- выборы ученического актива;
- отчет творческих ролевых групп класса о проделанной работе.

Совет дела организует подготовку и проведение коллективных творческих дел; анализирует эффективность проведения педагогических событий, осуществляет связь с классными советами дела.

Общий сбор:

- рассматривает и утверждает перспективный план деятельности органов самоуправления;
- решает вопросы, связанные с участием учащихся в управлении школой;
- формирует органы самоуправления в школе;
- выработывает и формирует предложения по совершенствованию работы;
- заслушивает отчеты и информацию, оценивает результаты деятельности органов управления.

Совет лидеров:

- координирует деятельность всех органов и объединений учащихся, планирует и организует сеть разноуровневых педагогических событий;
- организует самообслуживание учащихся, их дежурство, поддерживает дисциплину и порядок в школе;
- устанавливает шефство старшеклассников над малышами; готовит и проводит собрания учащихся, круг старшеклассников; организует выпуск стенгазет;
- обсуждает и утверждает планы подготовки важнейших мероприятий, школьных событий;
- заслушивает отчеты о работе классных секций;
- участвует в организации и проведении всех педагогических событий.

Существование ученического самоуправления невозможно без осмысленного принятия педагогами следующих принципиальных основ самоуправления:

- смысл самоуправления состоит не в том, чтобы учащиеся включались в существующие пирамиды руководства и исполнения, а в том, чтобы они приобретали личный опыт демократических отношений и формы его осознания;
- самоуправление – это режим протекания совместной и самостоятельной деятельности учащихся, обеспечивающий необходимую динамику демократических отношений в образовательной среде, задающий реальные возможности жизненного самоопределения подростков и юношей;

– создание системы самоуправления не является самоцелью. Это лишь форма стабилизации и оптимизации самоуправленческих процессов в образовательной среде. Возникновение такой системы – явление высокого уровня сложности, результат длительной работы педагогического и ученического сообществ по определению элементов, связей, качеств системы. Органы самоуправления с определенными полномочиями – это еще не система, а лишь ее «каркас». Необходимо, чтобы между ними возникли практические связи и отношения, чтобы они решали реальные проблемы учащихся и являлись формой реализации учащимися своей субъектной позиции.

На настоящий момент в МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира силами школьного и студенческого самоуправления реализуется система ключевых воспитательных дел, которая включает: Праздник знаний, конкурс «Студент года», Сбор лидеров, День самоуправления, Новогодний марафон, спортивный турнир им. М. Лялина, Малые олимпийские игры, Дни науки и искусства, Масленичные гуляния, Ярмарка и другие воспитательные события.

Особое место в системе ключевых дел занимает Сбор лидеров (в 2015 году ему исполнится 20 лет). Несмотря на солидный возраст, эта форма не демонстрирует признаков старения. Напротив, каждый год мы открываем ее новые возможности в формировании гуманистического мировоззрения личности. Сбор – временная разновозрастная (детско-молодежно-взрослая) община, живущая в интенсивном режиме коллективно-творческой деятельности на благо общества и человека, наследующая обычаи и традиции коммунаров и «орлят», претворяющая в действительность ценности добра, чести, справедливости. Основными задачами сборов лидеров являются:

1. Развитие способности личности к жизненному самоопределению, социально-личностных качеств субъектов образовательного пространства школа-вуз.

2. Активизация межличностного общения субъектов образовательного процесса.

3. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к воспитательным традициям школы и вуза.

Сегодня в течение года проводятся три однодневных сбора: школьный – в октябре и апреле, и выездной лагерный сбор – в мае.

На сборах представлены следующие возрастные группы:

- юные сборовцы – учащиеся 7-8-х классов;
- старшие сборовцы – учащиеся 9-11-х классов;
- сборовцы-«старики» – студенты ВлГУ, участники педагогического отряда ВлГУ «Эвентум», выпускники школы, молодые специалисты;
- сборовцы-педагоги – педагоги школы, преподаватели ВлГУ, обучающиеся на выездном лагерном сборе особый педагогический отряд.

Сбор влияет на развитие способности личности к жизненному самоопределению посредством организации жизнедеятельности разновозрастных отрядов, групп, которые формируются примерно за месяц до сбора и в течение этого времени интенсивно готовятся к его проведению; посредством общих коллективно-творческих дел сбора, в которых участвуют разновозрастные отряды (главное философское дело, главное творческое дело, спор-клубы, творческие лаборатории, спортивные игры и т.д.). Важным элементом влияния является:

- соблюдение всеми участниками сбора его законов, обычаев и традиций (*Закон Круга, Закон доброты, Закон точности, Закон песни, Закон творчества, Закон демократического самоуправления*);
- знаково-символическая среда (у сбора свои символы и атрибуты, свои песни);
- многообразие ролей, в которых может себя попробовать участник сбора (идейный вдохновитель, режиссер, сценарист, актер, организатор, специалист, активный зритель, дежурный командир отряда, игротехник и т.д.);
- постоянная рефлексия событий и отношений на сборе (формы рефлексии – отрядные и групповые «свечки», общие сборовские «круги», обсуждения и дискуссии по итогам конкретного дела, творческие отчеты), а также институты сборовского самоуправления.

Сборовское управление представлено Большим советом, в котором принимают участие все сборовцы, и который гласно и открыто, на основе демократических процедур принимает решения по важнейшим вопросам, осуществляет стратегическое планирование, подводит итоги и дает оценку деятельности всего объединения, сборовских отрядов и ответственных лиц, и Малым Советом, куда входят игротехники, дежурные командиры отрядов, представители отрядов «стариков», педагоги, советы отрядов). Разновозрастной сбор не имеет какой-либо утилитарной, прагматической цели. Это самостоятельная духовная ценность, разделяемая общностью де-

тей, молодежи и взрослых, попытка построить мир высоких человеческих отношений. Сбор – это проект лучшего будущего, осуществляемый на социальной и духовной почве России.

В ходе проведения сборов лидеров активно применяются технологии организации педагогического события и технологии поддержки смыслового поиска учащихся, технологии поддержки жизненного самоопределения подростков и юношества. Принципиальное отличие педагогической поддержки от других стратегий педагогической деятельности, состоит в том, что проблема обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого.

Однако, завершившись в действительности, данный процесс находит продолжение в сознании участников сбора. Покидая реальный процесс взаимодействия с различными людьми, личность уносит с собой попытку самостоятельного воспроизведения опыта уже в иных обстоятельствах собственной жизни. Личность становится способной к самоопределению, ибо освоила его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексивность) и средства (текст, событийную общность, позицию ответственного Взрослого).

Вероятность овладения личностью способностью к самоопределению возрастает, если описанная модель позиционного взаимодействия неоднократно воспроизводится в различных педагогических событиях, проектируемых на основе указанных типов культурных текстов.

Наиболее интересными за последнее время стали такие тематические сборы, как: «Пятнашка-ВлГУ», «Про нас», «Молодым быть модно!», «Креативные лаборатории», «Эвентум+Пятнашка».

В 2014 году были организованы сборы для учащейся молодежи «Моя Россия – моя страна», посвященные Дню народного единства. Актуальность данных сборов определялась характером взаимодействия молодежи с окружающим миром, тем, как личность воспринимает окружающую среду, преобразует или создает в соответствии со своим замыслом и представлениями. Цель сборов - создание условий для развития гражданского самоопределения молодежи. Задачи сборов:

- сохранение и приумножение духовно-нравственных, культурных традиций российского государства;
- укрепление духовного единства многонационального российского народа, чувства патриотизма и национальной гордости;
- реализация гражданской позиции в общении и социально значимой деятельности;

– развитие ценностно-смыслового и эмоционального отношения молодежи к своей этнической принадлежности.

Реализация данных сборов разворачивалась в логике 3-х основных этапов: подготовительного, интерактивного и итогового.

Подготовительный этап. В ходе данного этапа осуществлялось формирование группы организационного совета сборов и руководителей интерактивных площадок, разработка методических рекомендаций по организации интерактивных площадок проводился инструктаж игротехников, подготовка ресурсной (материально-технической) базы, устанавливались контакты с социальными партнерами. В качестве участников сборов «Моя Россия – моя страна» были лидеры 9-11 классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, студенты ВлГУ, педагоги школы и преподаватели университета. Всего участвовало порядка 100 человек. В образовательные учреждения были направлены пригласительные письма и программа работы сборов. Обеспечивалась трансляция рекламной информации о сборах в областных СМИ и интернет-пространстве.

Реализация сборов осуществлялась через функционирование 10-ти творческих интерактивных площадок. Каждая площадка организовывалась в соответствии с выбранным направлением и имела свою отличительную по форме специфику. Были выбраны методы, способствующие наиболее эффективному решению задач, связанных с формированием патриотического сознания, ценностного отношения к государственности, развития активной гражданской позиции и поликультурного восприятия реальности в современной педагогической практике. Сама форма организации сборов обладала рядом существенных преимуществ: она предусматривала наличие выбора деятельности участниками воспитательного пространства школа-вуз, отличалась вариативностью видов деятельности.

Интерактивный этап. День работы сборов, 2 ноября 2014 г., начался с установочного сбора участников. После стартового сбора все участники проекта в течение 3-х астрономических часов одновременно в соответствии с индивидуальным выбором посещали 10 интерактивных площадок. Регулирование потоков участников осуществляли гиды из числа организаторов. Работали следующие площадки:

1. «Публичная лекция». Приблизительные тематики лекций: «Современный русский язык», «Культурные традиции многонациональной России», «Поддержка талантливой молодежи в России», «День народного единства и Владимирская земля», «Геральдические символы Владимирского края».

2. «Россия в ремеслах». Освоение участниками отдельных элементов декоративно-прикладного искусства народов России, изготовление сувениров.

3. «Музей одной вещи» – виртуальная экспозиция различных музеев России.

4. «Бирюльки» – игровой тренинг, вовлечение участников в игры народов России

5. «Ерундель» – клуб языковых игр.

6. «Фокус» – ателье моментальной костюмированной старинной русской фотографии, освоение участниками изготовления фотографии по технологии «амбротипия».

7. «Знатоки» – индивидуальная интеллектуальная викторина о России, Владимирском крае (вопросы по истории, культуре, религии, географии, политике, экономике).

8. «Говори, страна!» – видеозапись с последующей трансляцией выступлений участников на тему: «Моя страна – это...»

9. Пресс-центр «Новости, которые делаем мы!». Создание экспресс-газеты на основе ответов участников на вопросы: Что я хочу сделать для России? Что я уже сделал для России?

10. «Дома России» – интерактивная комната знакомства с элементами национального быта народов России.

В ходе работы интерактивных площадок проводился мониторинг количественных и качественных показателей развития гражданского самоопределения молодежи. Перемещение участников по площадкам осуществлялось в соответствии с их выбором, на основе групповых маршрутных листов. Итоговый сбор участников интерактивного дня сборов представлял собою коллективную рефлексию (общий танец и песня, творческие отчеты групп).

На этапе подведения итогов осуществлялся сбор аналитических материалов, обработка диагностических данных, подготовка отчетной документации, освещение итогов работы сборов в СМИ и интернет-пространстве.

В ходе подведения итогов было выявлен факт того, что сбор был проведен на высоком организационном и творческом уровне. Командиры групп прекрасно справились с работой, получили опыт организаторской и творческой деятельности, проявили себя лидерами. Сбор доказал необходимость и результативность разновозрастного общения. Активно участвовали в подготовке и проведении сбора классные руководители и учителя - предметники.

На итоговом анализе сбора участники отмечали, что были удачные темы Главных дел сбора, как положительное отметили увеличение количества экспромтов, отмечали доверительный, искренний разговор на групповых «свечках». Все отмечали теплую, дружескую атмосферу на сборе. Особая ценность сбора – опыт «стариков», которые вместе с педагогами являются носителями и хранителями традиций сбора.

Еще одной яркой составляющей ученического самоуправления является Пресс-центр МБОУ «СОШ №15» – добровольное творческое ученическое объединение, в состав которого входят дети и подростки 5-11 классов, а также сотрудники школы, поддерживающие цели и задачи объединения, деятельность которого направлено на формирование яркой творческой индивидуальности, ориентированной на созидательную социальную деятельность.

Руководство пресс-центром осуществляет заместитель директора по воспитательной работе. Целью работы центра является формирование ключевых компетенций и начальных профессиональных навыков (выявление и развитие журналистских задатков у детей и подростков). Задачи, которые решает школьный пресс-центр:

- организация единого информационного пространства школы;
- связь с общественностью, налаживание партнерских отношений с аналогичными центрами в городе;
- адаптация учащихся в социуме;
- предоставление каждому ребенку возможности для самореализации и самовыражения;
- повышение интереса учащихся, педагогов, родителей и общественности к делам и проблемам школы, возможность принимать самое действенное участие в решении этих проблем;
- развитие толерантности воспитанников школы.

Центр имеет определенную структуру. В редакционную коллегию входят главный редактор газеты и его помощник, ответственные за рубрики, оформитель, верстальщик, стилист, наборщик текстов, корреспонденты, фотограф, обозреватель.

Обязанности распределены с учетом интересов, способностей, возможностей воспитанников. В течение учебного года, они могут меняться и варьироваться в зависимости от желаний самих ребят, работающих в пресс-центре. Пресс-центр занимается следующими видами деятельности:

– издание газеты «Пятнашкина правда» (периодичность – 1 раз в четверть и специальные выпуски к праздникам, знаменательным событиям, юбилеям);

– работа школьного ТВ: анонсы событий, освещение всех сторон жизни школы, выпуск видеосюжетов, презентаций, видеосюжетов к знаменательным датам и праздникам;

– выпуск видеороликов из жизни школы по различным темам.

Пресс-центр существует всего два года. За этот период было выпущено 8 номеров газеты. Организация работы пресс-центра имеет определенные характерные черты. В школьный пресс-центр приходят увлеченные инициативные ребята с разным уровнем подготовки с 4 по 11 класс, когда у них появляется потребность в самореализации, желание попробовать свои силы, сделать что-то значимое. Корреспондентами школьной газеты могут быть и учащиеся младшей школы. Педагогам-практикам хорошо известно, что с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая свободно выбрана им самим. Мы стараемся найти им именно такое задание: интересное, захватывающее, которое будет им под силу.

Задачи, которые мы ставим перед ребенком, всегда соотносятся с его желаниями. Воспитанник сам выбирает, чем он будет заниматься: дизайном, фотографией, журналистикой, социологическими опросами и др. По мере обучения и выявления потенциальных возможностей ребенка происходит корректировка поставленных перед ним задач, выявление новых профессиональных ролей. Это одна сторона привлечения ребят к работе в школьном пресс-центре. Но есть и другая. В школе обучаются дети разного социального статуса и разного уровня развития:

– дети-сироты и дети, чьи родители лишены родительских прав;

– дети из малообеспеченных и многодетных семей;

– дети, которые имеют высокий интеллектуальный потенциал и желают получить в дальнейшем высшее образование или профессию.

В связи с тем, что каждый год меняется состав старшекласников (каждый год в школу в 10-е профильные классы приходят дети из других школ города), возникают трудности в работе школьного пресс-центра из-за частой смены состава. Чтобы обучить новых членов пресс-центра навыкам: критически работать с информацией, знать текстовый редактор, программы обработки изображений и издательские программы, работа с оргтехникой (ксерокопирование, сканирование фотографий и т.д.), необходи-

мо время и усилия. На это требуется, как правило, 1,5 – 2 месяца. В результате проводимой ежегодной работы состав пресс-центра обновляется. В составе пресс-центра остаются наиболее творческие и ответственные школьники, которые продолжают дело выпускников в работе над газетой, в работе школьного TV, в работе над презентациями, видео-сюжетами и поздравительными роликами.

В школе есть талантливые ребята, которые пишут стихи и прозу, снимают видео и фото, монтируют сюжеты. Их выявлению помогают различные конкурсы и фестивали. В школьной газете «Пятнашкина правда» публикуются статьи и сочинения о родной школе, о любимых учителях, о своем классе, об интересных событиях и т.д. Материал в пресс-центр предоставляют воспитанники разных классов, с которыми дальше идет целенаправленная работа. Ребята работают с энтузиазмом и азартом под руководством учителя истории С.А. Курасова и учителя русского языка и литературы И.А. Киселевой.

Работа в школьном пресс-центре помогает в дальнейшей адаптации в социуме, предоставляет каждому ребенку возможность для самореализации и творческого самовыражения. Выпуск печатных изданий и показ видеоматериалов помогают повысить интерес читателей и зрителей к делам и проблемам школы, дать им возможность принимать самое действенное участие в решении этих проблем.

Результатами участия школьников в ученическом самоуправлении являются показатели личностного роста, формирование гуманистических мировоззренческих установок, формирование черт гражданской идентичности, позитивное восприятие воспитательного пространства и высокая удовлетворенность целостным образовательным процессом.

2.11. Психолого-педагогическая экспертиза воспитательного пространства школа-вуз

Экспертная деятельность в образовательном учреждении, по мнению В.А. Ясвина – особый вид исследовательской деятельности, объектом которой является педагогическая практика [120, с.23]. Главный смысл экспертизы состоит в прояснении той реальности, которая существует в стенах конкретного образовательного учреждения, при этом экспертиза основывается на субъективные мнения экспертов. Экспертиза предполагает осмысление всей совокупности полученных в процессе диагностических

данных, получаемых из разных источников. Одним из перспективных направлений в экспертной деятельности, по мнению С.Л. Братченко (Братченко, 2004), является гуманитарная экспертиза, которая может ответить на вопрос: в какой мере в исследуемом воспитательном пространстве созданы условия для полноценного развития всех его субъектов. Инструментом экспертизы является внутренний мониторинг качества образования, который представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Основными пользователями результатов мониторинга в первую очередь является администрация и педагогический совет школы, которые обеспечивают разработку и внедрение модели системы мониторинга, проведение необходимых оценочных процедур, их количественный и качественный анализ и дальнейшее использование полученных результатов.

Внутренний мониторинг качества образования является одним из компонентов научно-методического сопровождения инновационной деятельности коллектива, однако не ограничивается изучением содержания деятельности, связанной с инновациями.

Целями системы внутреннего мониторинга качества образования являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в школе;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы школы.

В качестве критериев оценки качества образования были выбраны следующие:

- критерий здоровья;

- образовательный критерий: достижение заданного качества образования;
- критерий продуктивного развития воспитательного пространства школа-вуз;
- критерий эффективности управления образованием (системность, активность и продуктивность управления ОУ);
- критерий индивидуально-личностного развития;
- критерий профессиональной компетентности.

Мониторинг качества образования осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

Качество образовательных результатов:

- предметные результаты обучения (включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики, в том числе ГИА и ЕГЭ);
- метапредметные результаты обучения (включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики);
- личностные результаты (включая показатели социализации обучающихся);
- результаты освоения воспитанниками основной общеобразовательной программы дошкольного образования; здоровье обучающихся (его динамика);
- достижения обучающихся на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах;
- удовлетворённость родителей качеством образовательных результатов.

В качестве характеристик качества образовательных результатов выбраны:

- уровень учебных достижений;
- уровень обученности;
- средние баллы ЕГЭ, ГИА, доли успевающих и неуспевающих, доля выбывших из образования и др.;
- интеллектуальная, академическая, коммуникативная компетентности, уровень саморегуляции;
- характеристики профессионального самоопределения;
- характеристики нравственного самоопределения;
- характеристики гражданского самоопределения;
- динамика изменений мотивов, ценностных ориентаций, самооценки личности, и их качественное содержание;

– степень адаптации, психологическое благополучие бытия (оценивается по степени удовлетворенности выбора ОУ, получаемым образованием, степень удовлетворенности педагогическим общением и общением внутри группы);

– степень творческой активности и самореализации личности.

Качество реализации образовательного и воспитательного процесса:

– основные образовательные программы (соответствие требованиям ФГОС (ФГТ) и контингенту обучающихся);

– дополнительные образовательные программы (соответствие запросам родителей);

– реализация учебных планов и рабочих программ (соответствие ФГОС); качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися;

– качество воспитательной внеурочной деятельности и др. видах деятельности;

– удовлетворённость учеников и родителей образовательным процессом;

- доля учащихся, имеющих отклонения в здоровье;

- доля занимающихся спортом;

– доля пропусков занятий по болезни;

– количество участников конкурсов, соревнований, олимпиад, количество побед.

Характеристиками качества реализации образовательного и воспитательных процессов, по нашему мнению, являются:

– степень соответствия учебных планов и рабочих программ ФГОС;

– соответствие качества уроков и индивидуальной работы требованиям ФГОС;

– число взаимное посещения уроков учителями;

– число уроков, посещенных представителями администрации;

– качество планов-конспектов уроков;

– процентная доля учащихся и родителей, каждого класса, положительно оценивших качество внеурочной деятельности.

Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс:

– развитие форм участия субъектов в принятии управленческих решений,

– доступность и открытость информации о ситуации развития образовательного учреждения,

- наличие административной структуры, ответственной за реализацию воспитательной функции школы;
- наличие органов школьного и студенческого самоуправления;
- наличие материально-технической базы и объектов, предназначенных для осуществления воспитательной деятельности;
- финансовая обеспеченность воспитательной деятельности.
- динамика развития параметров воспитательного пространства
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса;
- информационно-развивающая среда (включая средства ИКТ и учебно-методическое обеспечение);
- санитарно-гигиенические и эстетические условия;
- медицинское сопровождение и общественное питание;
- психологический климат и тип организационной культуры в образовательном учреждении;
- использование социальной сферы микрорайона и города;
- кадровое обеспечение (включая повышение квалификации, инновационную и научно-методическую деятельность педагогов, уровень профессиональных компетенций).

Характеристиками качества условий, обеспечивающих образовательный процесс, являются:

- наличие плана воспитательной работы, наличие органов ученического самоуправления;
- количество общешкольных и совместных с вузом внеучебных воспитательных событий;
- количество школьников и родителей, присутствовавших и принимавших участие во внеучебных воспитательных событиях;
- количество школьников и родителей, вовлеченных в социально значимую деятельность;
- количество социально значимых дел, проведенных на уровне школы, в университете, городе, области и т.п.;
- количество школьников и родителей, занятых во внеучебное время в научной, художественной, спортивной деятельности;
- количество школьников и родителей, участвующих в деятельности органов самоуправления;
- количество школьных сообществ, школьных газет, мероприятий по обеспечению информационной поддержки организации воспитательного пространства;

- количество родительских собраний, форумов, круглых столов, родительских школ;
- оценка качества воспитательных событий субъектами воспитательного пространства;
- динамика развития параметров воспитательного пространства;
- уровень безопасности воспитательного пространства в оценке его субъектов;
- участие педагогов в инновационной деятельности;
- участие педагогов в профессиональных конкурсах, семинарах;
- качественные характеристики профессиональной педагогической компетентности;
- степень соответствия материально-технического обеспечения требованиям ФГОС;
- степень соответствия информационно-методических условий требованиям ФГОС;
- доля учеников, педагогов и родителей, положительно высказавшихся о санитарно-гигиенических и эстетических условиях в школе;
- доля учеников и родителей, положительно высказавшихся о медицинском сопровождении и общественном питании;
- доля учеников, родителей и педагогов, высказавшихся о психологическом климате;
- характеристика взаимоотношений в классных коллективах;
- социометрические статусы учащихся.

Наиболее важным, определяющим исход всей образовательной деятельности учреждения, по нашему мнению, является критерий профессиональной компетентности педагогического коллектива. Новый стандарт профессионального образования неразрывно идеологически связан с ФГОС нового поколения и предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителя. Процесс повышения квалификации учителя современной школы должен быть ориентирован на освоение путей профессионального развития и участие в инновационной деятельности. Образовательные инновации характеризуют антропологический аспект, личностное приращение, «перезагрузку» профессиональной деятельности, постижение новых смыслов образования, обретение личностно значимых качеств педагога, как безусловного субъекта. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции в инновационной деятельности (например, разработка проекта, публикации), выход педагога за пределы собственного опыта.

Подводя итог сказанному, мы можем сделать вывод о том, что школа остается достаточно закрытым социальным институтом. Происходящие в ней перманентные изменения, заданные как извне, так и изнутри, не всегда полностью осознаются школьным сообществом, сосредоточенным в целом на формировании знаниевого компонента образования. В качестве системы получения объективной информации о качестве своего функционирования зачастую используются только формальные количественные показатели. Вместе с тем, как утверждает В.А. Ясвин [120, с.12], школа представляет собой сложную социальную систему, требующую осознанного управления и целенаправленного, продуманного развития. В свою очередь, исследование процессов развития требует соответствующего методического, диагностического инструментария, адекватного тем целям, которые ставит перед собой образовательное учреждение. Внедрение в систему управления школы разумной и эффективной психолого-педагогической экспертной деятельности является сегодня одной из перспективных и ключевых задач развития всей образовательной системы.

ГЛАВА III

ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ КАК УСЛОВИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

3.1. Динамика параметров воспитательного пространства школа-вуз

Проблема оптимальной организации вхождения ребенка в культуру человечества является одной из наиболее актуальных проблем в современных условиях развития образования. Ключом к решению этой проблемы является преобразование всей системы отношений между взрослым и ребенком в интересах обоюдного развития, что предполагает организацию практических исследований условий, в которых эти отношения реализуются.

В нашей работе мы представляем опыт моделирования «локального» воспитательного пространства школа-вуз, являющегося одним из условий жизненного самоопределения субъектов, включенных в это пространство. Описываемый исследовательский опыт накоплен в совместной деятельности коллектива общеобразовательной школы №15 г. Владимира, студентов педагогических специальностей и преподавателей кафедр педагогики и психологии Владимирского педагогического института.

Для того чтобы определить, как и в какой мере влияет создаваемое пространство на личность, необходимо знать его исходное состояние: каковы сложившаяся управленческая и педагогическая модели деятельности, образовательная программа школы, уровень социально-педагогических компетенций педагогов, субъективное отношение к школе различных субъектов образовательного процесса, характер восприятия пространства различными субъектами. Наиболее важным показателем для оценки результатов инновационной деятельности по нашему мнению является динамика количественных параметров, предложенных В.А. Ясвиным для экспертизы образовательной среды:

- широта как структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную среду/пространство;
- интенсивность как структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;

- степень осознаваемости как степень сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса, наличие традиций, ритуалов, символики и атрибутики учебного заведения;
- активность как социально ориентированный созидательный потенциал и экспансия среды/пространства в среду обитания;
- обобщенность как степень координации деятельности всех субъектов, наличие четкой концепции развития учебного заведения, включенность всех субъектов, в том числе и родителей в достижение общих целей;
- эмоциональность как соотношение эмоционального и рационального компонентов, качество взаимоотношений на всех уровнях;
- доминантность как значимость данной среды/пространства в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- когерентность, как степень согласованности влияния на личность, в том числе и в ситуации широкой социальной интеграции;
- мобильность как показатель способности к инновациям и предвосхищению будущего;
- устойчивость как стабильность во времени, отсутствие «текучки» кадров, способность «выстоять», не потеряв сущности в кризисных ситуациях [119].

В целях диагностики исходного состояния пространства была сформирована выборка исследования, в которую вошли педагоги школы (N=32), ученики 9-11 классов (N=124), родители учеников 1, 2, 4, 10, 11 классов (N=123), студенты II-IV курсов педагогических специальностей (N=48). На рисунке 1 приводим обобщенные результаты оценки параметров воспитательного пространства разными членами школьного сообщества.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что оценки воспитательного пространства представителями администрации находятся на самом высоком уровне. Показатели тех же параметров в оценке учителей и учащихся имеют существенные отличия и располагаются на среднем и ниже среднего уровня. Этот эффект В.А. Ясвин назвал «эффектом матрешки» [120, с. 100], свидетельствующем о наличии различных субъективных образов воспитательного пространства у субъектов, реализующих разные ролевые позиции. Несомненно, что полученные результаты имеют субъективные и объективные причины. Например, все участники образовательного процесса имеют разную степень осведомленности о жизнедеятельности школы, ее развивающем потенциале. Однако

учащиеся в своих оценках ориентируются только на те возможности, которые доступны именно им.

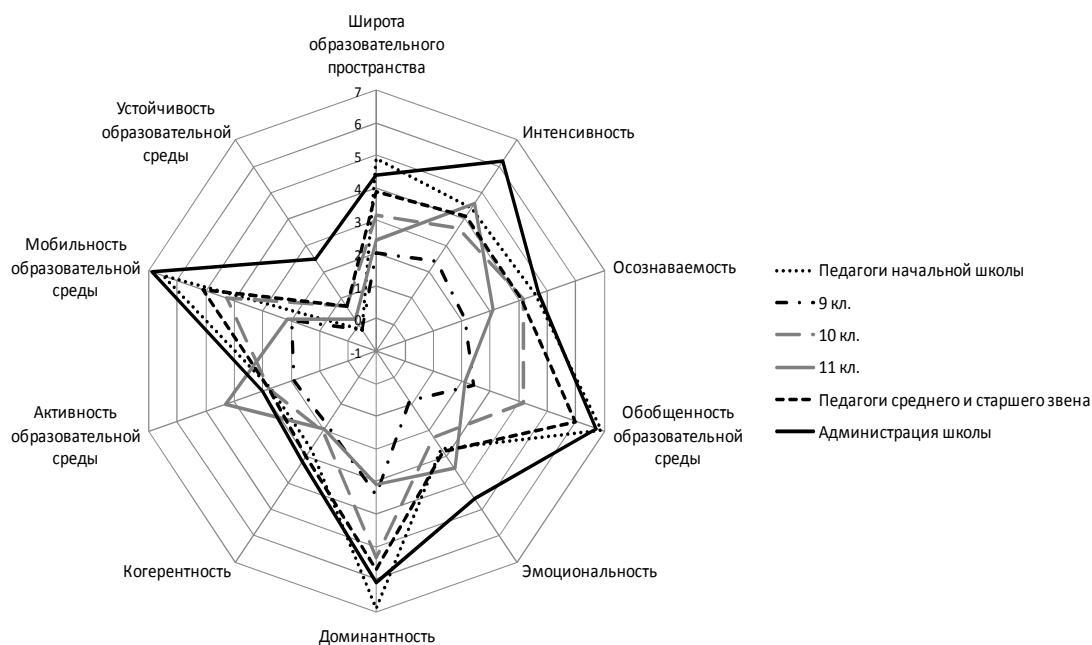


Рис. 1. Оценка параметров пространства членами школьного сообщества

Близость оценок педагогов и учащихся по параметрам доминантности и интенсивности подчеркивают высокую центрацию на учебном процессе. Важно отметить несовпадение представлений педагогов и учащихся относительно параметра мобильности целей, содержания, методов и средств образования, что свидетельствует о трансляции педагогами традиционных, мало инновационных форм деятельности. Низкие оценки педагогов и учащихся по параметру эмоциональности говорят о том, что образовательный процесс окрашен скорее негативными чувствами, тревогой, нежели радостью творчества. Выше сказанное подтверждают низкие и близкие по значению результаты по параметрам осознаваемости, устойчивости, активности и когерентности пространства.

Таким образом, исследование исходных характеристик пространства свидетельствовало о наличии сформировавшейся мало инновационной традиционной образовательной системы. Сделанные выводы были под-

тверждены результатами исследования типологии воспитательного пространства с помощью метода векторного моделирования, предложенного В.А. Ясвиным. Тип пространства определялся с помощью диагностических шкал «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Метод векторного моделирования позволяет определить коэффициент модальности, который показывает степень использования учащимися развивающих возможностей пространства, а также определить его типологии. Результаты исследования представлены на рисунке 2 и в таблице 11.

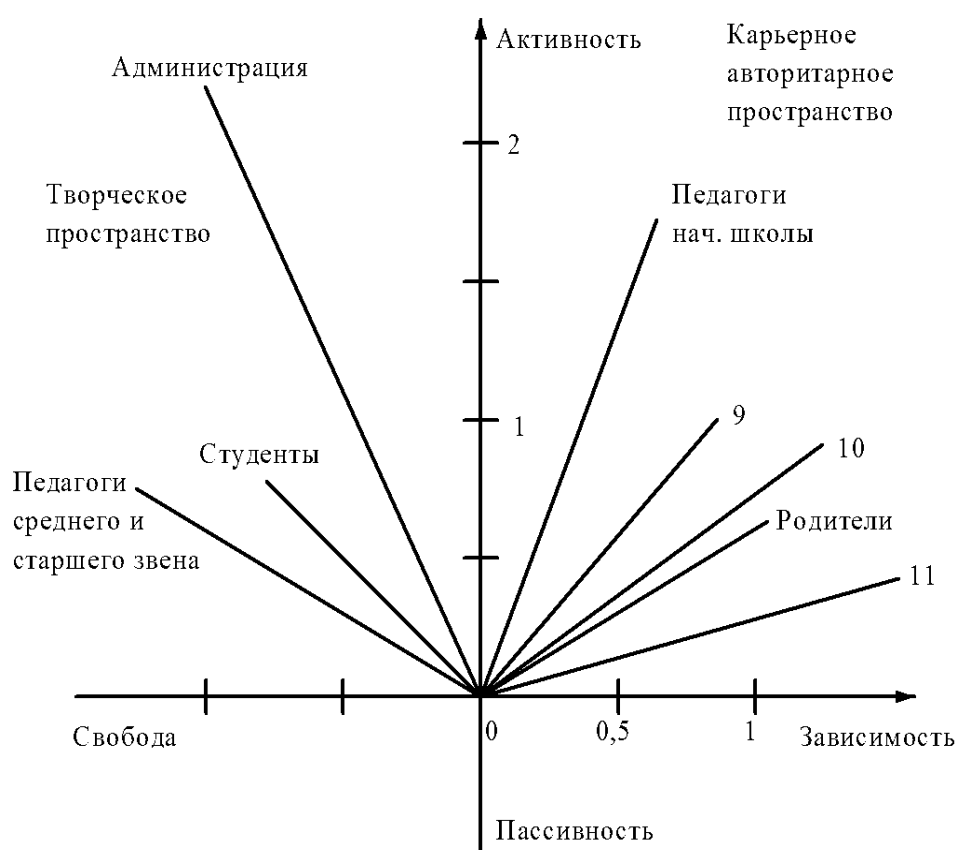


Рис.2. Типологии воспитательного пространства в оценке членами школьного сообщества

Учащиеся, родители, педагоги начальной школы воспринимают воспитательное пространство как «карьерное, иерархическое, авторитарное». Для такого пространства характерны декларативность, высокомерие, обилие контроля для достижения поставленных целей. В.А. Ясвин подчеркивает, что карьерная среда перестает выполнять свою воспитывающую функцию, превращаясь в инструмент жесткого формирования навыков и отнимая у ребенка творческую активность [118, с. 16].

Значения коэффициентов модальности пространства

Субъекты пространства	Свобода	Зависимость	Активность	Пассивность	Коэфф. модальности
9 кл.	1,08	1,93	2	1	1
10 кл.	0,68	2,32	1,97	1,06	0,91
11 кл.	0,74	2,27	1,72	1,29	0,43
Педагоги нач. классов	1,18	1,82	2,36	0,64	0,78
Педагоги ср. и старш. звена	2,3	0,88	1,88	1,13	0,75
Администрация	2	1	2,6	0,4	2,2
Студенты	1,89	1,11	1,89	1,1	0,79
Родители	0,8	2,2	1,82	1,19	0,63

Коэффициенты модальности свидетельствуют, что в пространстве используются явно не все развивающие возможности. Важно отметить, что чем старше ученики, тем в большей степени проявляется параметр зависимости. Педагоги, студенты, проходящие педагогическую практику, и члены администрации оценивают пространство как творческое, с высокой внутренней мотивацией, связанное с осями свободы и активности. Анализ типологических педагогических позиций позволяет сделать следующие выводы: администрацией школы приписана себе педагогическая позиция «эксперта» [119, с. 100], педагогами среднего и старшего звена приписана позиция «консультанта». При этом важно подчеркнуть, что в оценке учащих эти педагогические позиции описываются как позиция «начальника, ментора». Наиболее адекватной позицией, по нашему мнению, оказалась педагогическая позиция учителей начальной школы – «тренер». Анализ результатов с применением Н-критерия Крускала-Уоллиса выявил достоверные различия ($p \leq 0,05$) в уровнях выраженности параметров «свобода», «зависимость», «пассивность» в выборках «учащиеся, педагоги, администрация», «родители, педагоги, администрация».

Исследование взаимосвязи параметров безопасности пространства в оценке педагогов (референтность, удовлетворенность, защищенность) (И.А. Баева, 2008) и параметров взаимодействия в зоне «администрация-учитель», выявила в качестве доминирующих характеристик отношений (при $p \leq 0,01$) следующие: установка на исполнительность, преобладание негативных стимулов в оценке педагогов, взаимная необязательность в профессиональных отношениях.

Повторный диагностический срез был организован спустя 2,5 года (2015г.). Исследовательскую выборку составили учащиеся двух выпускных классов, администрация и педагоги школы (N=69).

Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице 12 и рисунке 3. Результаты второго диагностического среза отразили развитие параметров воспитательного пространства.

Таблица 12

Динамика параметров воспитательного пространства

	Широга	Интенсивность	Осознанность	Обобщенность	Эмоциональность	Доминантность	Когерентность	Активность	Мобильность	Устойчивость
Администрация, 2012 (N=5)	4,4	6,2	4,7	6,7	4,6	6,1	3,2	3	6,9	2,5
Администрация 2015 (N=5)	4,38	5,8	5,39	6,85	4,95	6,78	3,88	4,23	7,38	1,08
Педагоги 2012 (N=27)	3,9	4,1	4,1	6	2,8	5,7	3	2,8	5,1	0,7
Педагоги 2015 (N=28)	4,65	5,4	4,72	6,96	3,98	7,3	3,75	3,35	6,88	0,82
Учащиеся 2012 (N=48)	2,4	3,22	2,78	2,1	1,74	3,1	1,95	1,75	2,15	0,2
Учащиеся 2015 (N=36)	2,81	4,6	3,1	3,24	3,45	4,3	2,15	4,3	3,49	0,45

Анализ результатов с применением U-критерия Манна-Уитни выявил достоверные различия ($p \leq 0,05$) в уровнях выраженности параметров. В первую очередь можно отметить статистически достоверный сдвиг в оценке эмоционального компонента пространства как учащимися, так и педагогами (при $p \leq 0,05$). Также на достоверном уровне изменились параметры интенсивности, обобщенности, активности и мобильности в оценке учащихся, что свидетельствует в целом о восприятии пространства как динамичной творческой, насыщенной событиями жизнедеятельности. Низкие и совпадающие оценки по параметру устойчивости объясняются сменой директора школы.

В оценке пространства педагогами также произошли важные изменения: положительную, но статистически недостоверную динамику имеют оценки параметров широты, осознанности и обобщенности. Подчеркнем, что произошло сближение оценок педагогов и учащихся по параметрам эмоциональности, интенсивности, активности, что свидетельствует о формировании согласованных представлений, чему, по нашему мнению, способствовала активная совместная жизнедеятельность школьного сообщества. Важно отметить, что повторная оценка воспитательного пространства администрацией школы также оказалась самой высокой, что может свидетельствовать о том, что осознанность качества административного управления его носителями остается недостаточной.

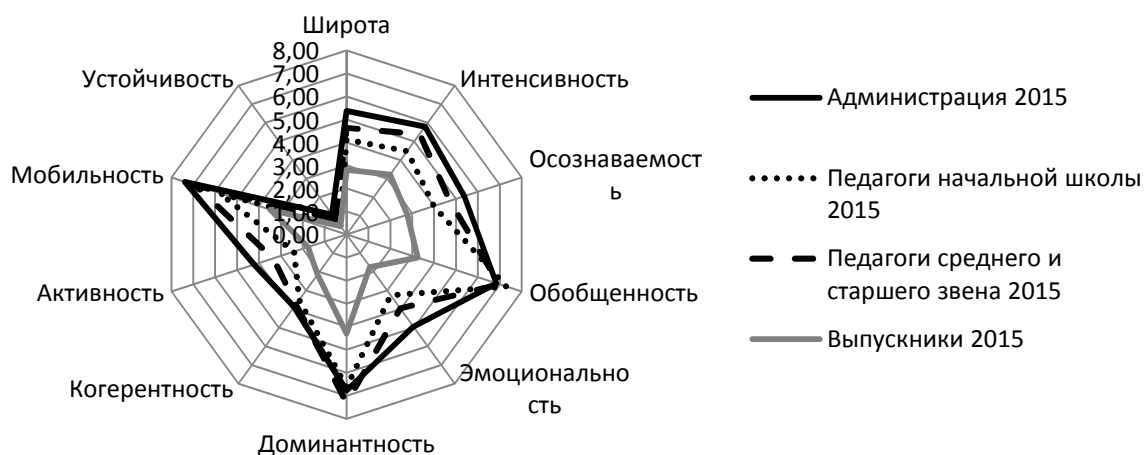


Рис. 3. Повторная оценка параметров воспитательного пространства членами школьного сообщества

В связи с этим актуальным стало включение во второй диагностический срез исследование типологий организационно-образовательной системы школы. Для этого на основе описания моделей организационно-образовательной системы, предложенных В.А. Ясвиным [120, с. 55-59], был разработан опросник, который позволяет зафиксировать соотношения поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной моделей в административно-управленческой системе образовательного учреждения.

Для поточной модели главной характеристикой является достижение формальных результатов обучения, проявляющихся на экзаменах. Модель предполагает разделение учащихся на сильные и слабые потоки, межпредметные связи отсутствуют, воспитательная работа направлена на поддержание дисциплины, также отсутствует реальная оценка деятельности педагогов. Линейно-постановочная модель предполагает дифференциацию образовательного процесса в рамках нескольких предметов, например, математика, где педагог выделяет два-три уровня обучения. Чертой, отличающей линейную модель от поточной, является наличие координирующей функции администрации, однако она реализуется в авторитарном режиме. Для смешанно-коллегиальной модели характерно деление учащихся на тех, кому нужна помощь и одаренных внутри класса. Соответственно перед учителем стоят более сложные методические задачи, ориентированные на индивидуальный подход в обучении. Воспитательная работа в рамках этой модели осуществляется классным руководителем и направлена на групповое функционирование учащихся. Интегративно-матричную модель отличает широкая направленность образовательного процесса, интеграция обучения и воспитания, основного и дополнительного образования, а также межпредметная интеграция. Это обуславливает необходимость создания структурной сети/матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов. Акцент в воспитании ставится на самореализацию, личностный рост и самоопределение. Инновационная модель своими целевыми ориентирами похожа на предыдущую модель, при этом воспитательная деятельность становится приоритетной. В структуре школы появляются детско-взрослые образовательные сообщества, команда педагогов функционирует как единое целое, стиль педагогической деятельности можно определить как наставничество, педагоги внимательны к обстоятельствам жизни каждого ребенка. Функции администрации состоят в материальном обеспечении и координации деятельности школьных сообществ. Таким образом, три первые модели ориентированы в основном на процесс обучения учащихся и недооценивают значение воспитательной работы. Реальная интеграция обучающего и воспитывающего компонентов образовательного процесса происходит в четвертой модели. Пятая модель ориентирована на инновационное развитие, как образовательного учреждения, так и его субъектов.

Результаты исследования выраженности организационно-образовательных моделей представлены в таблице 13. В процессе исследования

было выявлено, что в рамках одного образовательного учреждения педагогами отмечено существование пяти разных моделей образовательной системы.

Результаты свидетельствуют, что выраженность первых двух моделей несколько ниже третьей, четвертой и пятой. Наибольшей выраженностью обладает третья модель – смешанная, хотя разброс в ее оценке самый существенный: от 2,44 до 7,33.

Таблица 13

Представленность моделей организационно-образовательной системы в оценке педагогов (N=28)

	Минимум	Максимум	Ср. знач.
Поточная	3,16	5,00	4,0111
Линейная	3,44	5,77	4,4450
Смешанная	2,44	7,33	5,0350
Интегративная	3,33	7,00	4,8386
Инновационная	2,46	6,00	4,9793

Оценивая частотные таблицы, можно сказать, что линейная модель с модой 4 в 14-ти случаях, имеет также большое количество оценок 5 баллов (11 оценок). Схожая картина и у смешанно-коллегиальной модели: мода 5 в 12-ти оценках, 6 в 8-ми и 7 в одной оценке. Таким образом, мы имеем высокую долю учителей, оценившую смешанно-коллегиальную модель выше 5 баллов. Инновационную модель 12 педагогов оценили в 5 баллов, 9 педагогов – в 6 баллов. Опираясь на эти данные, мы можем сказать, что смешанно-коллегиальная и инновационная модели имеют тенденцию к прева-лированию. Следовательно, образовательный процесс приобрел инновационный характер. Однако выраженность рассмотренных моделей совсем не высока и, в целом, оценки учителей для всех моделей значимо не отличались.

Выявленная в процессе мониторинговых процедур, динамика развития параметров пространства дает возможность сделать вывод об эффективности системы научно-методического сопровождения, сформировавшейся в процессе реализации инновационной деятельности по развитию воспитательного пространства школа-вуз.

Высокие оценки параметров воспитательного пространства администрацией школы свидетельствуют том, что руководство школы оценивают воспитательное пространство скорее как созданные условия, а не реальные

возможности для субъектов пространства. Наличие разных моделей организационно-образовательной системы в оценке педагогов подчеркивают разбалансированность административного управления и низкую осознанность его стилевых характеристик. Выявленные в процессе диагностики проблемы приводят к мысли о том, что для образовательных учреждений становятся актуальными вопросы управленческой и организационной культуры и командообразования.

Достижение результатов инновационной деятельности можно рассматривать как часть развития всей педагогической практики, в центре которой располагаются административные работники, нуждающиеся в осмыслении влияния управленческой рассогласованности на результаты образовательного процесса. Несомненно, что административное звено школы находится в сложных условиях зависимости от противоречивых критериев оценки педагогической деятельности: с одной стороны – жесткие требования ЕГЭ, с другой – новые стандарты обновляющегося образования, целевые программы, направленные на поддержку одаренных детей и творческое развитие самого педагога. Однако, главной причиной сложившейся ситуации, по нашему мнению, являются традиционные, авторитарные методы управления всем педагогическим процессом.

Если рассматривать школу как организацию с существующей системой иерархического управления, то, несомненно, управленческая культура является ядром организационной культуры, определяющим правила и нормы взаимодействия всех участников образовательного процесса. Любые образовательные инновации могут быть эффективными только в контексте осознанных локальных изменений организационной культуры конкретного образовательного учреждения. Осуществление преобразований, можно рассматривать как часть развития всей педагогической практики, в центре которой располагаются административные работники, нуждающиеся в осмыслении персонального влияния на школьное сообщество и качество обучения и воспитание молодого поколения.

3.2. Структура жизненного самоопределения педагогов

Проблема профессионального и жизненного самоопределения педагога относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем. Это объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, необходимость глубокого исследования самоопределения обусловлена потреб-

ностями общества: незавершенность жизненного и профессионального самоопределения педагога, растянутость этого процесса во времени, во многих случаях причина недостаточной удовлетворенности части учителей своей профессией, а, следовательно, и текучести кадров в школе, которая в условиях их дефицита наносит немалый ущерб всей системе образования. Во-вторых, проблема профессионального самоопределения – это ключевая проблема профессионального становления личности учителя, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития педагога, а с другой – как критерий одного из этапов этого процесса. В связи с тем, что профессиональное самоопределение педагога неразрывно связано с жизненным и личностным самоопределением и, как указывает ряд авторов (М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.), является его частью, особенности структуры и закономерности профессионального и жизненного самоопределения необходимо учитывать как в процессе обучения в вузе, так и в состоявшейся педагогической деятельности.

В нашем исследовании было важно оценить профессиональные и личностные компетенции педагогов, отражающие характер жизненного самоопределения в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Цель исследования состояла в выявлении динамики развития профессиональных компетенций в условиях воспитательного пространства школа-вуз, выявлении структуры жизненного самоопределения и отличий в выраженности профессиональных и личностных компетенций в группах педагогов с разным уровнем жизненного самоопределения.

В качестве методик, позволяющих реализовать исследовательские цели, были выбраны:

– опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, позволяющий диагностировать личностные особенности педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности;

– методика «Жизненное предназначение» О.И. Моткова, предназначенная для изучения жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Жизненные предназначения понимаются как изначально заданные природные ориентации человека, его общая жизненная направленность, выражающая предрасположенность к определенному типу функционирования, стилю деятельности, типу отношений к себе, людям и Миру в целом;

– методика векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина, позволяющая оценить особенности восприятия среды/пространства Восприятие среды/пространства косвенно отражает стиль поведения профессионала, не только воспринимающего, но создающего это пространство;

– методика «Воспитательные реакции и установки педагогов» Е.И. Середы. Методика изучает систему разнообразных чувств педагога по отношению к ребенку, педагогических поведенческих стереотипов и установок, практикуемых в общении, а также особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

В исследовании приняли участие педагоги школы (N=28). На первом этапе исследования мы сравнили результаты, полученные с помощью опросника ЛОП в двух диагностических срезах (2012 г., 2015г.) Результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14

Динамика личностных особенностей педагогов, проявляющихся в профессиональной деятельности

	Личностные особенности	Ср. значение 2012 г.	Ср. значение 2015 г.	Ст. отклонение
1	Нейротизм	47,43	40,96	7,480
2	Экстраверсия	44,26	45,00	5,409
3	Открытость опыту	40,07	39,96	6,167
4	Сотрудничество	35,48	35,00	3,641
5	Добросовестность	56,03	56,46	5,903

Сравнительный анализ свидетельствует, что показатели не претерпели существенных изменений, кроме параметра «нейротизм», который снизился на достоверном уровне ($p \leq 0,05$). Сравнивая эти данные с нормами опросника, отметим, что все полученные результаты имеют средние значения, а учитывая стандартное отклонение, лишь небольшое количество учителей показали открытость опыту и добросовестность чуть выше среднего.

Снижение нейротизма в педагогической выборке является для нас значимым достижением. Высокий нейротизм является показателем психического выгорания, высокой тревожности, восприятия профессиональной деятельности как источника постоянного стресса. Поскольку исследовательскую выборку составили педагоги, активно участвующие в инноваци-

онной деятельности, то мы можем говорить о том, что педагогическое творчество является профилактикой выгорания и возвращает педагогам удовлетворение профессиональной деятельностью.

На втором этапе были получены результаты с помощью методики О.И. Моткова «Жизненное предназначение». Анализ биполярных шкал «Исполнитель – Творец» и «Руководитель – Подчиненный» свидетельствует о том, что преобладающей жизненной ориентации не выявлено. Однако на границе высокой выраженности находятся ориентация «Творец» и «Руководитель». В биполярной шкале «Поддержка себя – Поддержка других» присутствует более выраженная ориентация на поддержку других (3,8 балла). Выраженность указанных ориентаций, к которым добавляются еще «Ситуативная ориентация» и «Духовная (широкомасштабная) ориентация» представлены в таблице 15.

Таблица 15

**Степень выраженности жизненных ориентаций
в педагогической выборке**

Характеристика жизненных ориентаций	Уровень выраженности
Исполнитель	Средняя выраженность
Творец	Средняя выраженность
Руководитель	Средняя выраженность
Подчиненный	Средняя выраженность
Поддержка себя	Низкая выраженность
Поддержка других	Высокая выраженность
Ситуативная ориентация	Средняя выраженность
Духовная ориентация	Средняя выраженность

Уровень действенности жизненных предназначений находится на уровне выше среднего ($X_{ср}=4,1$). Комплексный показатель – гармоничность внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений, показывающий благоприятность выраженности таких характеристик, как локус контроля, осознанность предназначений, осознанность направленности предназначений, вера в их осуществление находится тоже на уровне выраженности выше среднего ($X_{ср}=4,0$). Высокий уровень выраженности этого показателя говорит о потенциально гармоничных внутренних условиях для реализации жизненных целей.

Констатирована также высокая осознанность жизненных предназначений. ($X_{ср}=4,1$) по отношению к показателю низкой осознанности

($X_{ср}=1,7$) для показателя. Можно также говорить о преобладании разнонаправленности жизненного предназначения ($X_{ср}=4,1$) по отношению к показателю односторонней направленности ($X_{ср}=2,1$). Наблюдается сдвиг в сторону внутреннего локуса контроля ($X_{ср}=3,6$) по отношению к показателю низкого локуса контроля ($X_{ср}=2,5$).

Далее исследовательская выборка была поделена на 2 группы: группа 1 с высоким/средним показателем (39,3% выборки) и группа 2 с низким показателем (60,7% выборки) гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений (Гожп), свидетельствующим о степени выраженности таких характеристик как locus контроля, осознанность предназначений, направленность предназначений, их деятельностное осуществление. Достоверность различий по указанному параметру была подтверждена с помощью U -критерия Манна-Уитни на 5% уровне значимости.

Далее были получены результаты, характеризующие личностные особенности педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности. Обобщенные результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16

Таблица средних результатов, характеризующих группы педагогов с разным уровнем жизненного самоопределения

	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость опыту	Сотрудничество	Добросовестность
Группа 1	38,6	47,6	42,3	33,3	58,2
Группа 2	42,4	43,2	38,4	36	55,3

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, педагоги, входящие в группу 1 имеют более яркую и статистически достоверную ($p \leq 0,05$) выраженность параметров, характеризующих личностные особенности: открытость новому опыту, добросовестность и низкий уровень нейротизма. Высокая добросовестность в сочетании с низким нейротизмом может свидетельствовать о свободной, осознанной и ответственной профессиональной деятельности педагогов этой группы.

В качестве второй группы параметров, характеризующих профессиональные компетенции в области педагогического общения, были выбраны установки и педагогические реакции в адрес учащегося. Средние значения по шкалам методики представлены в таблице 17.

Воспитательные реакции и установки педагогов

	Характеристика воспитательных реакций	Минимум	Максимум	Средн. значение
	Социально желательные установки	,00	10,00	6,6429
	Установки на подавление воли	-7,00	7,00	1,2143
	Установки на поощрение занятости	-3,00	10,00	3,7143
	Строгие реакции в адрес детей	-6,00	5,00	-,1071
	Поощрение зависимости от учителя	-3,00	7,00	1,6429
	Раздражительные реакции	-9,00	7,00	-2,1071
	Подавление агрессивности	-6,00	7,00	2,7143
	Установка на инфантилизацию	-6,00	7,00	-,3571
	Установки на симбиотические отношения	-4,00	8,00	1,1071

Оценивая группу педагогов, мы видим, что учителя в своем большинстве реализуют социально желательные установки. Сравнительные результаты оценки установок и педагогических реакций в группах, отличающихся характером жизненных ориентаций, представлены в таблице 18. Анализ результатов привел к следующим выводам: установки и реакции педагогов первой группы более сбалансированы и выявляют в поведении стремление понять и учитывать точку зрения ребенка, признать его субъектность. Педагоги этой группы демонстрируют адекватную строгость, стремятся сформировать осознанность к самостоятельным выборам и принятию решений, не пренебрегают чувствами ребенка и учат справляться с трудностями. Однако достоверные отличия были выявлены только по параметрам «поощрение занятости» и «строгие реакции в адрес ученика».

Таблица средних результатов, характеризующих установки и педагогические реакции педагогов

	Социально желательные установки	Подавление воли ученика	Поощрение занятости ученика	Строгие реакции в адрес ученика	Поощрение зависимости от учителя	Раздражительные реакции в адрес ученика	Подавление агрессивности	Установки на инфантилизацию	Установки на симбиотические отношения
Гр. 1	6,72	1,63	5,18	0,33	1,72	-2,93	2,72	-0,4	0,72
Гр. 2	7,46	1,66	3,13	-0,72	1,8	-1,36	3,06	-0,36	1,54

Важно отметить, что во второй группе педагогов были диагностированы высокие показатели по шкале лжи. Скорее всего, именно поэтому общие результаты имеют плохо сочетаемые «полюсы отношений» с учащимися: как признание субъектности, так и установки на симбиотические отношения.

Полученные результаты на первый взгляд кажутся предсказуемыми. Однако, по нашему мнению, они требуют дальнейшего осмысления и дополнительных исследований. Во-первых, педагоги с более высоким уровнем жизненного самоопределения все же используют традиционные авторитарные педагогические приемы, направленные на формирование «правильного поведения» учащихся. Во-вторых, человек со сформировавшимся самоопределением становится самодостаточным, и у него снижается потребность в сотрудничестве. Объяснение этому отчасти можно найти в особенностях профессиональной деятельности, которая сопровождается индивидуальной нагрузкой, подбором классов, выбором учебно-методических комплексов. Однако использование опыта зрелой личности, определившейся в своей профессии и достигшей ее гармоничной реализации, является ресурсом развития педагогических компетенций других представителей педагогического коллектива.

Оценка среды/воспитательного пространства с помощью методики векторного моделирования выявила следующее: карьерная среда – 3,6% выборки, творческая среда – 0%, догматическая среда – 10,7%, безмятежная среда – 82,1%. В целом 71% педагогов оценили как пассивную, а 60,5% – как свободную. Методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность».

Параметр «свобода» определяется как независимость суждений и поступков, самостоятельность, приоритет свободного развития ребенка. Параметр «зависимость» понимается как следование нормам, внешний локус контроля, конформизм. Активность понимается в данном случае как инициативность, стремление к чему-либо, борьба личности за свои интересы.

Восприятие пространства педагогами с разным уровнем жизненного самоопределения представлено на рисунке 4. На рисунке отчетливо видно, что обе группы оценивают пространство практически одинаково, с небольшим преобладанием пассивности в группе педагогов с низким уровнем самоопределения.

В своем фундаментальном труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» П.Ф. Лесгафт показал, что разные типы среды способствуют

воспитанию детей разного типа [119]. «Безмятежная» среда (свобода+пассивность), способствует свободному развитию, но и обуславливает формирование пассивности ребенка. В ней царят покой и беззаботность, сопровождаемые приветливостью и добротой. Ребенок живёт в атмосфере внутреннего благополучия и ленивой, консервативной привычки, снисходительности к бурному течению событий вне школы: среда поощряет идеализированные представления о жизни и своем месте в ней. В такой среде работа является средством для обеспечения желательных условий, в которых формируется личность, которая в принципе всегда довольна тем, что у неё есть. Основной чертой подобной личности является независимость, сочетающаяся с жизненной пассивностью, неспособностью к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения, продолжая скрываться в своем мире.

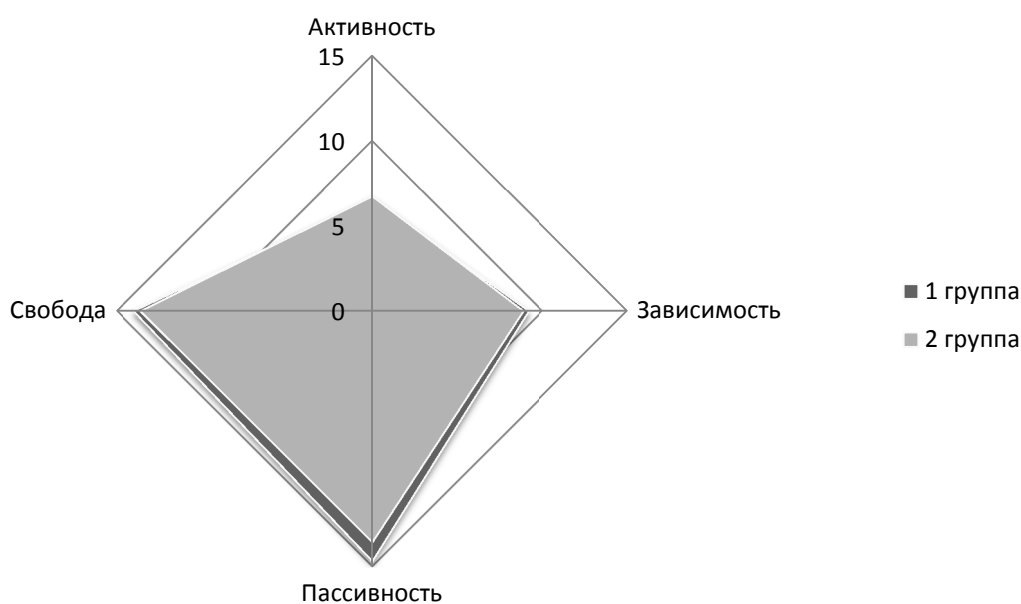


Рис.4. Восприятие воспитательного пространства педагогами с разным уровнем жизненного самоопределения

Безмятежный тип среды складывается в таких школах, где доброжелательное, «душевное» отношение к учащимся не подкрепляется соответствующей требовательностью; где перед школьниками не ставятся трудные задачи и новые перспективы, не стимулируется напряжение духовных, интеллектуальных и физических сил, необходимое для их личностного развития.

Однако, несмотря на подчеркивание общей пассивности, П.Ф. Лесгафт, тем не менее, относит субъекта такой среды/пространства к категории типов с «деятельностно-повышенными проявлениями», основываясь на его развитой интеллектуально-рефлексивной деятельности. Этот тип классифицируется им как «разумно-самостоятельный», то есть акцентируется преобладание в нем личностной свободы и самостоятельности.

Несомненно, что оценка пространства как пассивного, не является тем результатом, который отражает педагогическое творчество и активную инновационную деятельность педагогического коллектива. При этом хотим отметить, что в исследовании участвовали только педагоги, включенные в инновационную деятельность, поэтому их оценка пассивности может характеризовать как пространство в целом, с учетом той части коллектива, которая не проявляет интереса к инновациям. Также высокий уровень пассивности косвенно характеризует доминантный, авторитарный стиль управления, когда все решения принимаются «сверху»,

Далее по отношению к результатам было выполнено корреляционное исследование, которое показало, что наиболее значимой переменной, имеющей наибольшее число взаимосвязей с другими переменными выступила переменная под номером 24 – «когерентность образовательного пространства» как степень согласованности влияний (9 взаимосвязей при средне-взвешенной силе взаимосвязей $r_{cp}=0,533$, $p\leq 0,01$), на втором месте по количеству взаимосвязей (8 взаимосвязей с другими переменными) находится переменная 11 – «высокая осознанность жизненного предназначения», причем силы взаимосвязей этой переменной с другими переменными выше ($r_{cp}=0,562$, $p\leq 0,01$). Третье место (по 7 взаимосвязей) делят переменные 17 и 20 (гармоничность осуществления жизненного предназначения и осознанность образовательного пространства, соответственно), но переменная 17 имеет довольно высокую усредненную взаимосвязь, что указывает на ее большую значимость ($r_{cp}=0,623$, $p\leq 0,01$). Семь переменных не нашли взаимосвязей на уровне $p\leq 0,01$. Полный перечень взаимосвязей приведен в приложении 1, структура взаимосвязей приведена на рисунке 5.

Факт того, что в качестве доминирующего параметра в представленной структуре взаимосвязей выделена когерентность пространства как согласованность влияния на субъекта, в него включенного, подчеркивает справедливость предположения о том, что воспитательное пространство является условием жизненного определения.

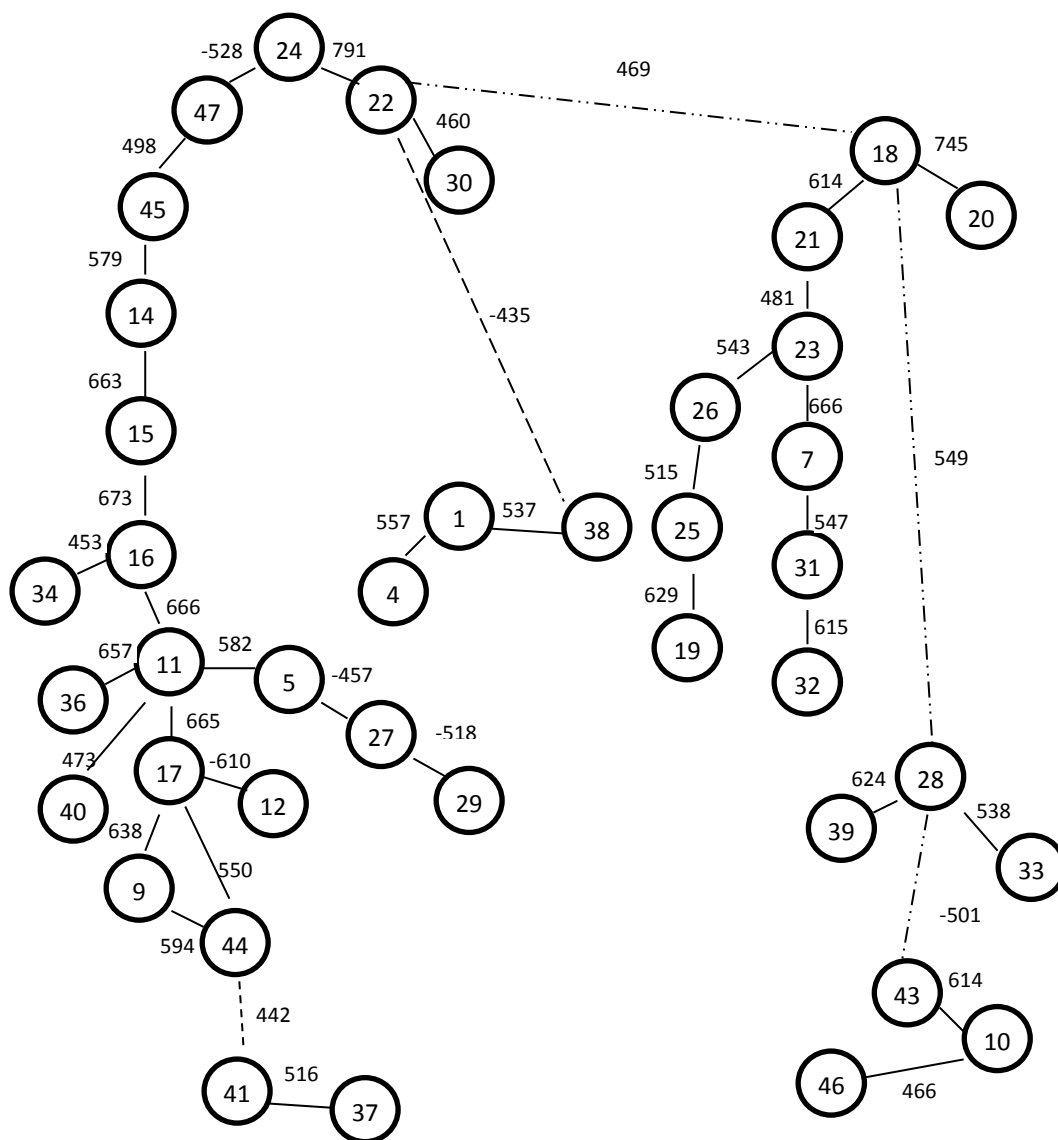


Рис. 1. Структура корреляционных связей параметров, характеризующих особенности жизненного самоопределения педагогов

Примечание: здесь и далее нули и разделительные символы между целой и дробной частью корреляционных связей опущены; дробная часть округлена до тысячных; значимость взаимосвязей на уровне $p < 0,01$

Обозначения:

Методика «Жизненное предназначение» (1-17): 1) исполнитель, 2) творец, 3) руководитель, 4) подчиненный, 5) поддержка других, 6) поддержка себя, 7) ситуативная ориентация, 8) духовная ориентация, 9) внутренний локус, 10) внешний локус, 11) высокая осознанность жизненного предназначения, 12) низкая осознанность жизненного предназначения, 13) однонаправленность жизненного предназначения, 14) вера в осуществление жизненного предназначения, 15) разнонаправленное жизненное предназначение, 16) дей-

ствительность жизненного предназначения, 17) гармоничность осуществления жизненного предназначения.

Параметры воспитательного пространства (18-28): 18) широта образовательного пространства, 19) интенсивность образовательного пространства, 20) осознанность образовательного пространства, 21) обобщенность образовательного пространства, 22) эмоциональность образовательного пространства, 23) доминантность образовательного пространства, 24) когерентность образовательной среды, 25) активность образовательной среды, 26) мобильность образовательной среды, 27) устойчивость образовательно среды; 28) творческая реализация.

Модель организационно-образовательной системы (29-33): 29) поточная; 30) линейная; 31) смешанная; 32) интегративная; 33) инновационная.

Воспитательные реакции и установки педагогов (34-42): 34) социально желательные установки; 35) установка на подавление воли ученика; 36) установка на поощрение занятости; 37) строгие реакции в адрес детей; 38) установка на поощрение зависимости от учителя; 39) раздражительные реакции в адрес ученика; 40) установки на подавление агрессии ребенка; 41) установки на инфантилизацию ученика; 42) установки на симбиотическое отношение с учениками.

Личностный опросник профессионала (43-47): 43) нейротизм; 44) экстраверсия; 45) открытость опыту; 46) сотрудничество; 47) добросовестность. (*Пунктир с двумя точками* – сильная взаимосвязь на уровне $p < 0,01$ не вошедшая в МКП; *пунктир* – взаимосвязь на уровне $0/01 < p < 0,05$).

Подводя общий итог, можно утверждать, что педагоги с более высоким уровнем гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений реализуют в педагогической деятельности более выраженную субъект-субъектную педагогическую позицию, являющуюся одним из самых важных факторов конструктивного влияния на ребенка. Мы также можем сделать вывод о том, что педагог, включенный в систему непрерывного образования, заботящийся о профессиональном и личностном развитии, непременно обретет гармоничность осуществления личных жизненных предназначений.

3.3. Структура жизненного самоопределения старшеклассников

Самоопределение как одно из главных новообразований юношеского возраста, связано с установлением старшеклассниками своих возможностей, способностей, с выбором критериев и норм оценивания себя, с выбором ценностей; осознанием своих жизненных предназначений и т.д. Ис-

следование самоопределения старшеклассников приобретает все большую значимость на современном этапе развития общества. Самоопределение – активный процесс, осуществляемый во всех сферах жизнедеятельности. Это жизненное, личностное, социальное, профессиональное, гражданское, нравственное самоопределение. Однако, современным юношам и девушкам, в связи с быстро меняющимися условиями окружающего мира, общества, ценностей и идеалов, все труднее становится выбирать для себя пути самоопределения и самореализации. Вследствие этого процесс самоопределения у значительного большинства старшеклассников носит стихийный, случайный характер. В связи с этим становится важным и нужным управление процессом становления самоопределения.

Наиболее перспективным и эффективным средством становления способности учащегося к самостоятельному самоопределению, по нашему мнению, является воспитательное пространство, которое является средой взросления, где усилиями взрослых культивируется перспективный образ жизни юного поколения.

Попытка найти ответ на вопрос: влияет ли развивающееся пространство школа-вуз на структуру жизненного самоопределения субъектов, была предпринята в рамках эмпирического исследования, цель которого состояла в выявлении доминирующих признаков в структуре жизненного самоопределения старшеклассников, в разной степени включенных в воспитательное пространство.

Выборку исследования составили учащиеся 11 «А» и 11 «Б» классов (N=48) средней школы №15 г. Владимира, в разной степени включенности в воспитательное пространство. Учащиеся профильного медицинского класса (11 «Б» класс) имеют отличающийся учебный план, в котором преобладают профилирующие предметы. Все учащиеся включены в хозрасчетные курсы дополнительной подготовки, посещают репетиторов, часть дисциплин они изучают на выездных сессиях с преподавателями Нижегородской медицинской академии. Таким образом, высокие учебные нагрузки не позволяют ученикам активно участвовать в воспитательных школьных событиях. Учащиеся 11 «А» класса не только активно участвуют, но и являются организаторами всех школьных событий.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: методики О.И. Моткова «Личностная биография», «Жизненное предназначение»; методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца; опросник «Самоорганизация деятельности» Е.Ю. Мандриковой; опросник «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Куп-

рейченко; методика векторного моделирования и методика оценки параметров образовательной среды В.А. Ясвина.

В методике «Личностная биография» подобраны вопросы, касающиеся разных сторон личности и жизнедеятельности человека: особенности жизненного самоопределения, самореализации, трансформации и гармонизации личности. В совокупности эти характеристики образуют интегральный фактор «общая конструктивность личности». В нем учитываются как гармоничность личности, т.е. оптимальность организации и протекания жизненного процесса, так и общая результативность жизни, жизненная самореализация личности. Ряд вопросов касается проявлений личности в прошлом и в ближайший год, что придает методике дополнительный биографический характер и позволяет изучать динамику изменений в личности, возникающих в ходе ее жизни.

Методика «Жизненное предназначение» разработана с целью изучения жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Жизненные предназначения - это изначально заданные природные ориентации человека, его общая жизненная направленность, выражающая предрасположенность к определенному типу функционирования, стилю деятельности, типу отношений к себе, людям и миру в целом.

Как и другие личностные образования, предназначения имеют полярную, двойственную природу, что нашло отражение в методике. Методика позволяет выявлять содержание и характер осуществления жизненных предназначений. В данной методике степень оптимальности (гармоничности) процесса осуществления жизненных задач определяется через комплекс характеристик локуса контроля, осознанности и действенности предназначений, жесткости и широты жизненных ориентаций.

Методика выявляет, помимо содержания предназначений, факторы, организующие процесс самореализации жизненных предназначений, а также показатель включенности опрашиваемого в их осуществление.

Методика «Ценностные ориентации» определяет содержательную сторону направленности личности, основу отношений к окружающему миру, к людям, к себе, основу мировоззрения и ядро мотивации активности, жизненной концепции. Методика Ш. Шварца состоит из двух частей и измеряет уровень значимости десяти типов ценностей. Первая часть изучает нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, структуру ценностей. Вторая часть изучает ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социуме.

Опросник «Самоорганизация деятельности» предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования, страте-

гического целеполагания и настойчивости, самоорганизации, особенностей структурирования самоорганизации деятельности, а также ориентации на настоящее.

Методика «Нравственное самоопределение личности» представлена несколькими блоками:

1. Представления о нравственности и морали (происхождении нравственности; значимость морали и нравственности для общества; абсолютность или относительность нравственности; воздаяние за добро и зло; представление о нравственности как о силе или слабости личности).

2. Нравственные стратегии (обязательность соблюдения нравственных норм; активность или пассивность в отстаивании и соблюдении нравственных норм; взаимность или невзаимность нравственного поведения).

3. Нравственные ориентации личности (эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая и мирозидательная ориентации).

На первом этапе нами были изучены ценностные ориентации старшеклассников с помощью методики Ш. Шварца. Результаты представлены на рисунках 6, 7.

Как видно из рисунка 6, приоритетными для учеников двух классов являются ценности: самостоятельности, что свидетельствует о значимости для учеников творческой и исследовательской активности, и безопасности, что говорит о желании сохранять стабильность тех взаимоотношений, которые существуют.



Рис.6. Выраженность ценностей на уровне нормативных идеалов учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Также на уровне нормативных идеалов для учеников 11 «А» класса важна такая ценность как достижения, т.е. стремление к личному успеху, через компетентность соответственно социальным стандартам. А для учеников 11 «Б» класса на уровне нормативных идеалов важна ценность гедонизма как стремления к комфорту, наслаждению, чувственному удовольствию.

Условные обозначения: Кн – конформность, Тр – традиции, Дб – доброта, Ун – универсализм, См – самостоятельность, Ст – стимуляция, Гд – гедонизм, Дс – достижения, Вл – власть, Бз – безопасность.



Рис.7. Выраженность ценностей на уровне поведения учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: Кн – конформность, Тр – традиции, Дб – доброта, Ун – универсализм, См – самостоятельность, Ст – стимуляция, Гд – гедонизм, Дс – достижения, Вл – власть, Бз – безопасность.

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что на уровне поведения доминирующими ценностями двух классов являются следующие: самостоятельность как стремление к творческой и исследовательской активности; стимуляция, которая проявляется стремлением к новизне и глубоким переживаниям; гедонизм, как стремление к комфорту, наслаждению, чувственному удовольствию. Также для учеников 11 «А» класса важна ценность достижения, т.е. стремление к личному успеху, а для учеников 11 «Б» класса ценность универсализма,

т.е. понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы.

Исследование навыков целеполагания, планирования, самоорганизации проводилось с помощью методики «Самоорганизация деятельности» Е.Ю. Мандриковой.

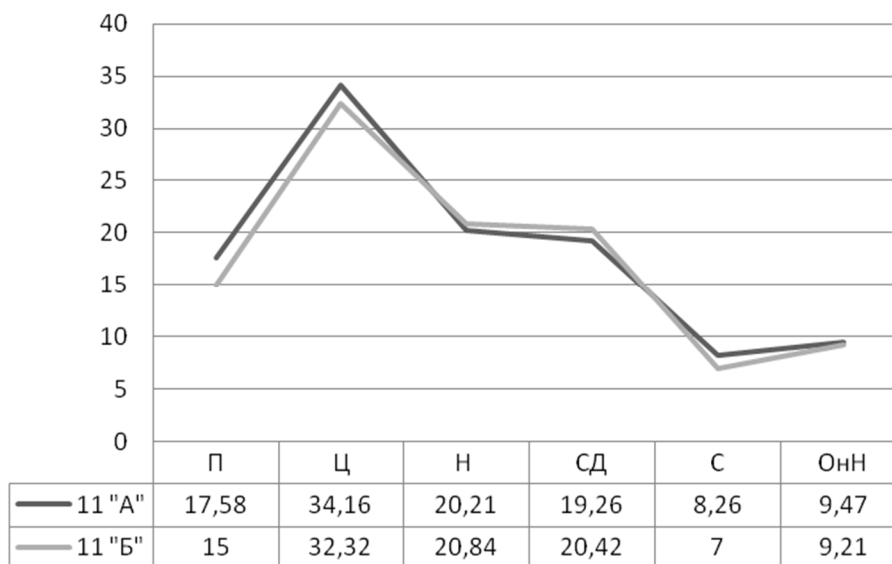


Рис.8. Выраженность навыков самоорганизации деятельности учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: П – планомерность, Ц – целеустремленность, Н – настойчивость, СД – структурирование деятельности, С – самоорганизация, ОнН – ориентация на настоящее.

Полученные сведения свидетельствуют о том, что нет существенных различий в навыках и способностях учащихся двух классов к самоорганизации деятельности. В целом представленные результаты характеризуют учащихся двух классов, как людей, целеустремленных и целенаправленных, которые знают, чего они хотят и идут по направлению к своим целям; учащиеся предпочитают планомерно реализовывать поставленные цели; они достаточно организованны и способны на волевые усилия; старшеклассники обладают гибкостью в планировании и построении своих отношений, стараются выполнять данные обещания.

Исследование особенностей жизненного самоопределения, самореализации, трансформации и гармонизации личности проводилось с помощью методики «Личностная биография» О.И. Моткова (Рис. 9).

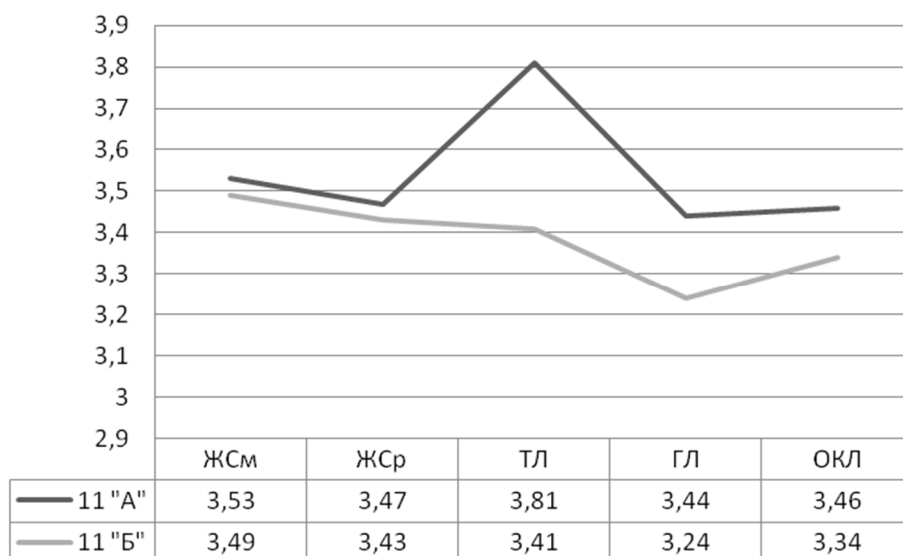


Рис.9. Выраженность параметров жизненного самоопределения учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ЖСм – жизненное самоопределение, ЖСр – жизненная самореализация, ТЛ – трансформация личности, ГЛ – гармоничность личности, ОКЛ – общая конструктивность личности.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у учеников двух классов все параметры: жизненное самоопределение и самореализация, трансформация и гармоничность личности, а также общая конструктивность личности, – находятся на среднем уровне. Это говорит о том, что старшеклассники ощущают полноту и гармоничность своей жизни; ведут здоровый и разнообразный образ жизни; практически не ощущают внутренних противоречий в своей личности; удовлетворены отношениями в семье и с друзьями.

Исследование жизненных ориентаций и особенностей их осуществления проводилось с помощью методики «Жизненное предназначение» О.И. Моткова (Рис.10).

Условные обозначения: Ис – исполнитель, Тв – творец, Рк – руководитель, П – подчиненный, ПД – поддержка других, ПС – поддержка себя, СО – ситуативная ориентация, ДО – духовная ориентация, Вр – внутренний локус контроля, Вш – внешний локус контроля, Вс – высокий уровень осознанности жизненных предназначений, Нз – низкий уровень осознанности жизненных предназначений, Од – однонаправленность жизненных предназначений, Рз – разнонаправленность жизненных предназначений, ВОЖП – вера в осуществление жизненных предназначений, ДЖП – дей-

ственность жизненных предназначений, ГОЖП – гармоничность осуществления жизненных предназначений.

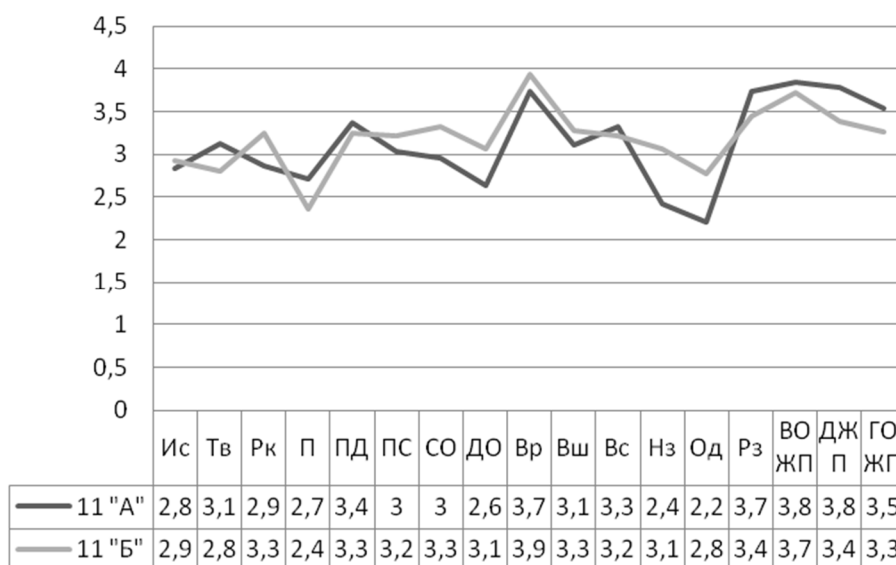


Рис.10. Жизненные ориентации учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

В целом можно говорить о том, что ученики 11 «А» класса скорее являются «творцами» (хотят посвятить себя творчеству; отдают предпочтение работе со свободным графиком и т.д.), «руководителями» (предпочитают доминировать над людьми, направлять и контролировать их), больше ориентированы на поддержку других. Им свойственны в большей степени: ситуативная ориентация (в жизни ориентируются на решение бытовых, учебных и других текущих вопросов), внутренний локус контроля (считают себя хозяевами своей судьбы, предполагают, что их жизненный путь в большей степени зависит от них, а не от внешних обстоятельств), высокий уровень осознанности жизненных предназначений, а также вера в его осуществление и действенность (учащиеся уже осуществляют свои главные жизненные задачи) предназначений.

Ученики 11 «Б» предпочитают, с одной стороны, быть исполнителями (им нравится работа с четкими, подробными инструкциями, определяющими, что и как нужно делать, с жестким графиком работы и сроками выполнения; также нравится работать знакомыми, известными способами), с другой стороны, быть руководителями (предпочитают доминировать над людьми, направлять и контролировать их). Также ученики ориентированы на поддержку других (важнейшей задачей жизни для них является помощь

другим людям). Им скорее свойственны ситуативная ориентация (в жизни ориентируются на решение бытовых, учебных и других текущих вопросов), внутренний локус контроля (считают себя хозяевами своей судьбы, предполагают, что их жизненный путь в большей степени зависит от них, а не от внешних обстоятельств).

Исследование представлений о нравственности, нравственных стратегий и ориентаций личности осуществлялось с помощью методики «Нравственное самоопределение» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко (Рис.11).

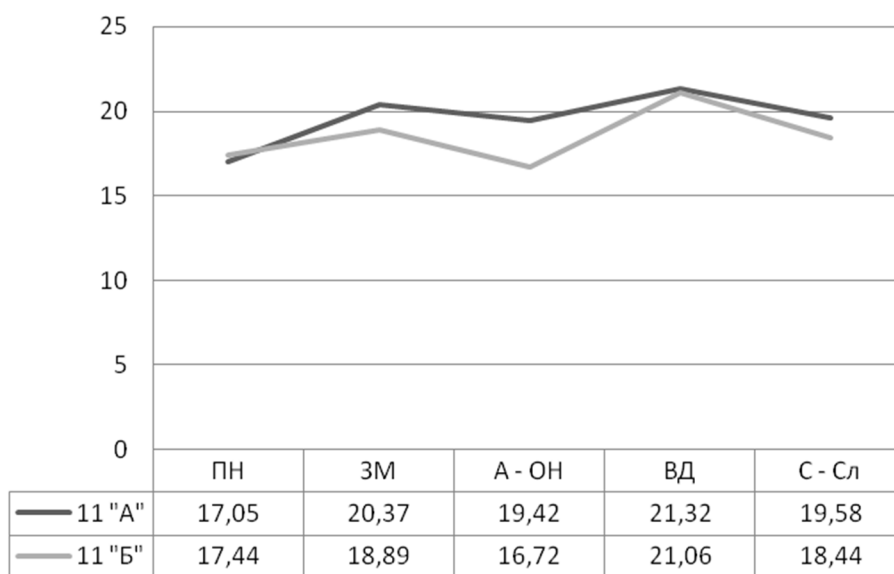


Рис.11. Представления о нравственности учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ПН – происхождение нравственности, ЗМ – значение морали, А – ОН – абсолютность – относительность нравственности, ВД – воздаяние за добро, С – Сл – сила – слабость.

Анализ результатов свидетельствует, что нет существенных различий в представлениях учеников 11 «А» и 11 «Б» класса относительно происхождения нравственности (учащиеся считают, что «все люди воспитаны по-разному, и негодяй не виноват в том, что он такой», а также, что человек является нравственным по своей природе); воздаяния за добро и зло (старшеклассники думают, что тот, кто творит зло, рано или поздно будет наказан; верят в существование высшей справедливости), а также относительно представлений о нравственности как о силе или слабости личности

(учащиеся считают, что только сильная личность способна противостоять давлению общества).

Есть определенные различия в восприятии таких параметров, как значение морали для общества. Ученики 11 «А» класса более склонны к признанию высокой значимости нравственности для общества, считают, что нравственные нормы – фундамент общества, основа для сотрудничества людей. Ученики 11 «А» класса скорее склонны признавать абсолютность нравственности, т.е. не должно быть «морали для своих» и «морали для чужих»), а ученики 11 «Б» класса – относительность нравственности (Рис.12).

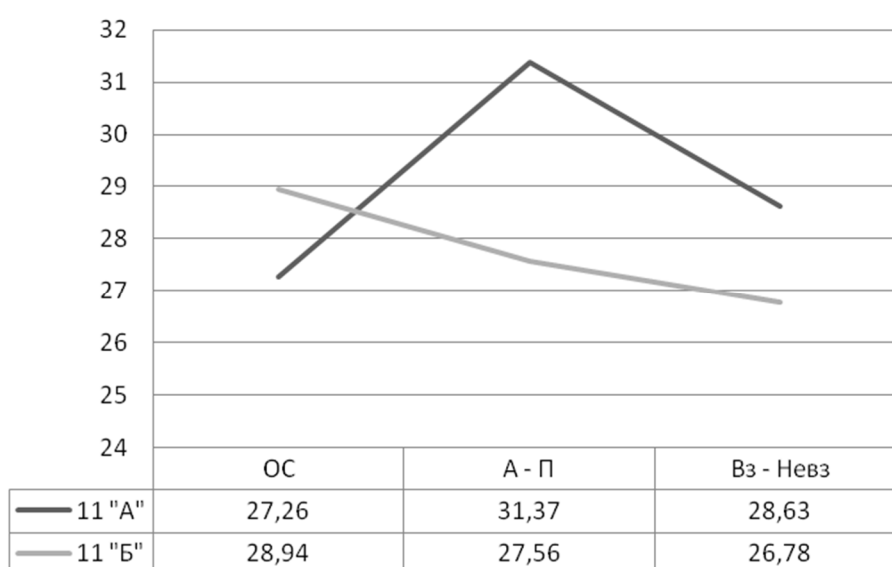


Рис.12. Нравственные стратегии учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ОС – обязательность соблюдения, А – П – активность – пассивность, Вз – Невз – взаимность – невзаимность.

Ученики 11 «А» и 11 «Б» класса готовы соблюдать нормы нравственности практически в любой ситуации; испытывают удовлетворение, когда поступают нравственно в сложной ситуации. Следует отметить, что ученики двух классов принимают стратегию взаимности в этическом поведении, т.е. они полагают, что «следует поступать с людьми, так как они со мной».

Важно заметить, что наибольшие различия в позициях учащихся проявляются в параметре «активность-пассивность». Так ученики 11 «А» класса в большей степени готовы занимать активную позицию в соблюде-

нии и отстаивании нравственных норм, стремятся совершать больше добрых поступков и поддерживают тех, кто поступает также (Рис.13).

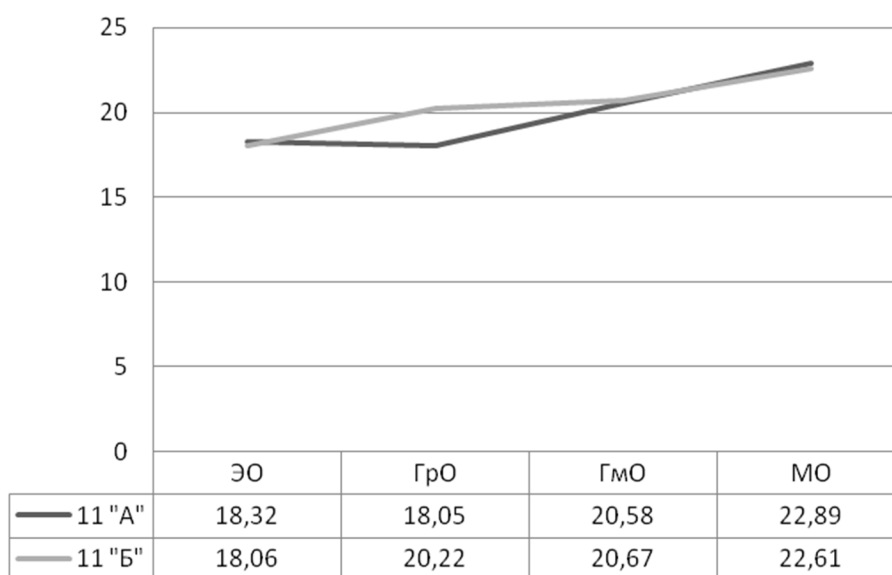


Рис.13. Нравственные ориентации учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ЭО – эгоцентрическая ориентация, ГрО – группоцентрическая ориентация, ГМО – гуманистическая ориентация, МО – мирозидательная ориентация.

Доминирующими нравственными ориентациями 11 «А» и 11 «Б» классов можно назвать мирозидательную и гуманистическую ориентации. Мирозидательная ориентация говорит о том, что ученики двух классов стремятся при принятии решений учитывать их последствия для окружающего мира, чувствуют ответственность за будущее население Земли (ее духовный облик), готовы брать на себя ответственность за формирование новых этических «кодексов», социальных норм, а также думают, что каждый человек должен стремиться к приумножению хорошего в мире. Гуманистическая ориентация свидетельствует о стремлении оказывать помощь другим людям, особенно нуждающимся в ней; учащиеся убеждены, что в поступках следует учитывать интересы других людей и их права, а также все люди достойны хорошего отношения к ним.

Исследование восприятия воспитательного пространства осуществлялось с помощью методики векторного моделирования и методики оценки параметров образовательной среды В.А. Ясвина (Рис.14, 15).

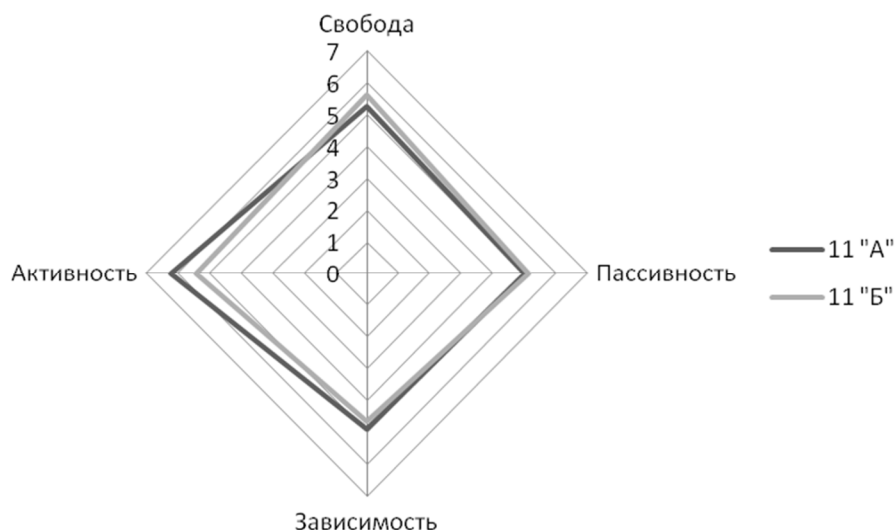


Рис.14. Восприятие воспитательного пространства учениками 11 «А» и 11 «Б» классов

Анализ данных показывает, что ученики 11 «А» класса в большей степени воспринимают воспитательное пространство как активное (6,24), т.е. ученики отмечают, что их инициативы положительно подкрепляются; творческие проявления стимулируются и соответственно оцениваются.

Ученики 11 «Б» класса оценивают воспитательное пространство как более свободное (5,61), т.е. ученики обращают внимание на такие характеристики, как возможность свободы выбора, самостоятельность и независимость в суждениях и поступках.



Рис.15. Оценка учащимися 11 «А» и 11 «Б» класса параметров воспитательного пространства

Как видно из рисунка, ученики 11 «А» и 11 «Б» классов оценивают воспитательное пространство как доминантное (5,2 и 3,41), мобильное (3,59 и 3,39).

Доминантность (ценность данной среды) описывает воспитательное пространство по критерию «значимое – незначимое». Это показатель иерархического влияния на личность. В этой связи можно предположить, что данное воспитательное пространство оказывает большое влияние на развитие личности старшеклассников, в связи, с чем занимает доминирующее (центральное) место в структуре ценностей учащихся.

Мобильность воспитательного пространства – показатель способности к органичным эволюционным изменениям. Можно предположить, что воспитательное пространство является творческим; учителя на своих уроках творчески используют новые методические разработки, легко варьируют план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе, проводят уроки в контексте определенных событий. Следует заметить, что мобильность, как характеристика воспитательного пространства, представляет собой возможность обеспечить адекватность образования требованиям мира, который меняется быстро.

Меньше всего ученики двух классов склонны оценивать воспитательное пространство как устойчивое (0,44 и 0,46). Устойчивость пространства отражает стабильность во времени. Низкая устойчивость, как было указано ранее, связана со сменой директора школы.

Далее по отношению к данным был использован корреляционный анализ (r-Спирмена) для выявления взаимосвязи между отдельными компонентами жизненного самоопределения.

Таблица 19

**Значимые корреляционные связи основных параметров
жизненного самоопределения учеников 11 «А» класса**

Основные параметры самоопределения	Ценностные ориентации	Самоорганизация деятельности	Жизненное предназначение
Жизненное самоопределение	Безопасность (ПЛ) (r=0,66)		Разнонаправленность ЖП (r=0,6)
			Действенность ЖП (r=0,67)
Жизненная самореализация	Доброта (НИ) (r=0,62)		
Трансформация личности			
Гармоничность личности			
Общая конструктивность личности		СД (r=0,57)	Разнонаправленность ЖП (r=0,6)
			Действенность ЖП (r=0,57)

Условные обозначения: ПЛ – профиль личности, НИ – нормативные идеалы, ЖП – жизненные предназначения, СД – структурирование деятельности.

Таблица 20

Значимые корреляционные связи основных параметров жизненного самоопределения учеников 11 «Б» класса

Основные параметры самоопределения	Ценностные ориентации	Самоорганизация деятельности	Жизненное предназначение	Нравственное самоопределение	Воспитательное пространство
Жизненное самоопределение	Доброта (НИ) (r=0,61)		Поддержка других (r=0,57)	ГМО (r=0,59)	
	Традиции (ПЛ) (r=0,71)		Высокая осознанность ЖП (r=0,72)		
			ДЖП (r=0,59)		
Жизненная самореализация	Традиции (ПЛ) (r=0,84)	Планомерность (r=0,68)	Высокая осознанность ЖП (r=0,63)	ГМО (r=0,59)	
			ВОЖП (r=0,63)		
			ДЖП (r=0,6)		
Трансформация личности	Традиции (ПЛ) (r=0,71)				Пассивность ВП (r=0,74)
					Активность ВП (r=0,69)
Гармоничность личности	Традиции (ПЛ) (r=0,7)		Высокая осознанность ЖП (r=0,58)		Пассивность ВП (r=0,62)
					Активность ВП (r=0,61)
Общая конструктивность личности	Традиции (ПЛ) (r=0,75)	Планомерность (r=0,61)	Высокая осознанность ЖП (r=0,69)	ГМО (r=0,63)	Пассивность ВП (r=0,64)
			ВОЖП (r=0,67)		
			ДЖП (r=0,58)		

Условные обозначения: ПЛ – профиль личности, НИ – нормативные идеалы, ЖП – жизненное предназначение, ВОЖП – вера в осуществление жизненных предназначений, ДЖП – действенность жизненных предназначений, ВП – воспитательное пространство, ГМО – гуманистическая ориентация.

С целью определения доминирующих признаков в структуре жизненного самоопределения субъектов воспитательного пространства был проведен факторный анализ с привлечение метода максимального корреляционного пути Л.К. Выханду (Рис. 16, 17).

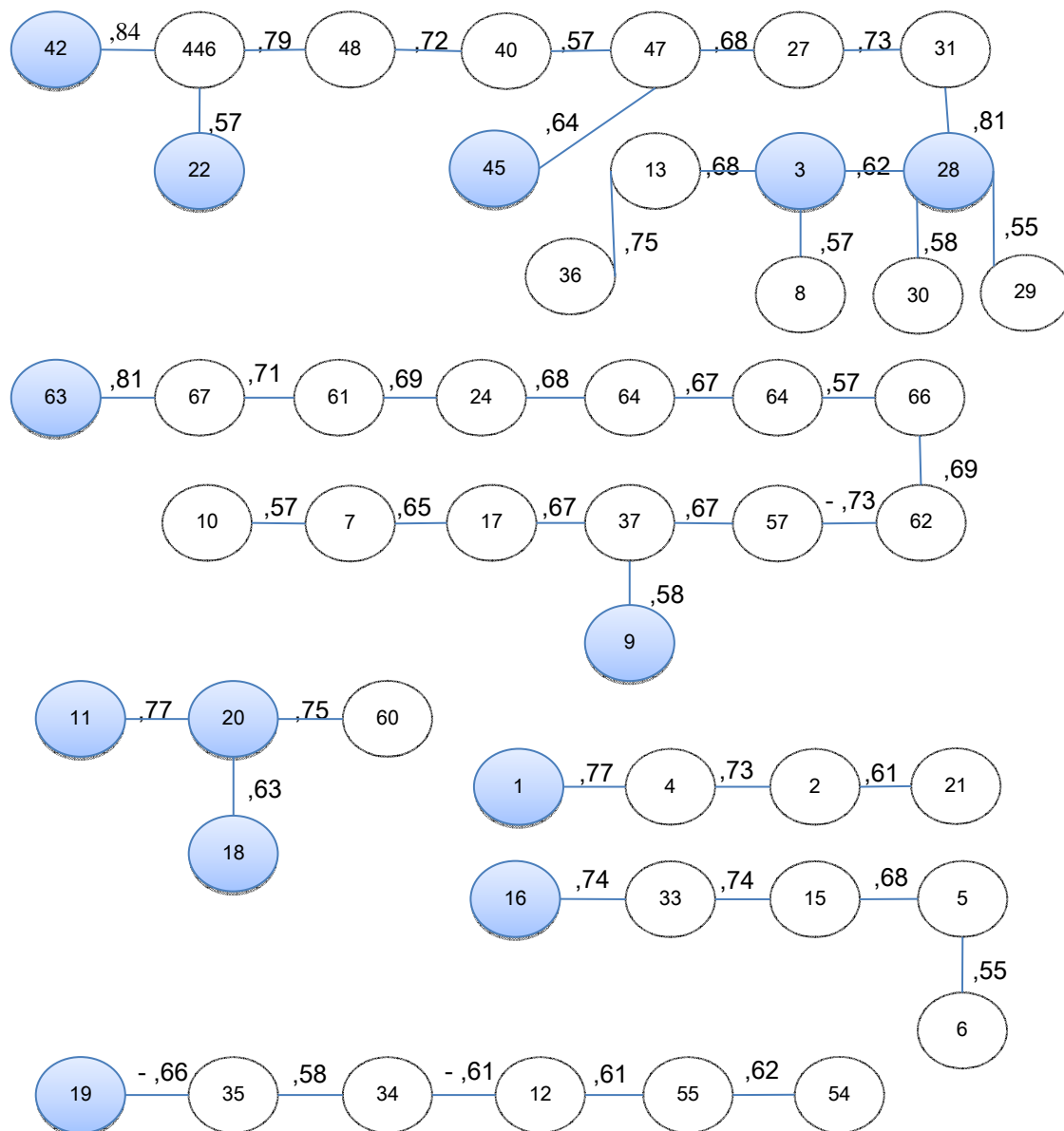


Рис. 16. Структура жизненного самоопределения учеников 11 «А» класса

Обозначения: 42 – высокая осознанность жизненных предназначений; 46 – вера в осуществление жизненных предназначений; 48 – гармоничность осуществления жизненных предназначений; 40 – внутренний locus контроля; 47 – действенность жизненных предназначений; 27 – жизненное самоопределение; 31 – общая конструктивность личности; 28 –

жизненная самореализация; 3 – доброта (нормативные идеалы); 13 – доброта (профиль личности); 36 – поддержка других; 45 – разнонаправленность жизненных предназначений; 22 – целеустремленность; 8 – достижения (нормативные идеалы); 30 – гармоничность личности; 29 – трансформация личности; 63 – пассивность (воспитательного пространства); 67 – осознаваемость (воспитательного пространства); 61 – свобода (воспитательного пространства); 24 – структурирование деятельности; 64 – активность (воспитательного пространства); 65 – широта (воспитательного пространства); 66 – интенсивность (воспитательного пространства); 62 – зависимость (воспитательного пространства); 57 – эгоцентрическая направленность личности; 37 – поддержка себя; 17 – гедонизм (профиль личности); 7 – гедонизм (нормативные идеалы); 10 – безопасность (нормативные идеалы); 9 – власть (нормативные идеалы).

11 – конформность (профиль личности); 20 – безопасность (профиль личности); 60 – мирозидательная направленность личности; 18 – достижения (профиль личности).

1 – конформность (нормативные идеалы); 4 – универсализм (нормативные идеалы); 2 – традиции (нормативные идеалы); 21 – планирование.

16 – стимуляция (профиль личности); 33 – творец 15 – самостоятельность (профиль личности); 5 – самостоятельность (нормативные идеалы); 6 – стимуляция (нормативные идеалы).

19 – власть (профиль личности); 35 – подчиненный; 34 – руководитель; 12 – традиции (профиль личности); 55 – активность/пассивность соблюдения моральных норм; 54 – Обязательность соблюдения нравственных норм.

Проведенный факторный анализ по методу максимального корреляционного пути Л.К. Выханду показывает, что у учеников 11 «А» класса еще не сформирована целостная, единая, непрерывная структура жизненного самоопределения.

Можно говорить о том, что на данном этапе структура жизненного самоопределения учеников 11 «А» класса представлена несколькими основными блоками, в каждом из них есть свои доминирующие и подчиненные признаки.

Как видно из рисунка, наиболее часто встречающиеся доминирующие признаки – ценностные ориентации, выраженные как на уровне нормативных идеалов, так и на поведенческом уровне.

Доминирующими признаками являются ценности (нормативные идеалы): доброта и власть, что свидетельствует о желании и стремлении, с од-

ной стороны, доброжелательно и позитивно взаимодействовать с окружающими людьми в повседневной жизни и сохранять благополучие тех людей, с которыми старшеклассники находятся в личных контактах, а с другой стороны, здесь проявляется желание контроля и доминирования над людьми.

Также доминирующими признаками в структуре жизненного самоопределения являются ценности на поведенческом уровне: конформность, т.е. учащиеся стараются сдерживать определенные свои действия и побуждения, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям; безопасность, как сохранение устойчивости и стабильности во взаимоотношениях; стимуляция – стремление к новизне и глубоким переживаниям; достижения, как стремление к личному успеху через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

Описанные выше ценности влияют на мирозидательную направленность личности, на навык планомерность, формируют подчиненную позицию и доминирующую позицию одновременно, а также влияют на обязательность соблюдения нравственных норм и на активность-пассивность их соблюдения.

Необходимо отметить, что в одном из блоков в структуре жизненного самоопределения доминирующим является параметр воспитательного пространства – пассивность. Данный параметр влияет на подчиненные ему признаки и формирует эгоцентрическую направленность личности, ориентацию на поддержку себя, оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций на уровне убеждений (гедонизм, власть, безопасность) и на поведенческом уровне (гедонизм). Поскольку параметры «пассивность» «активность» являются дихотомическими, то можно сделать вывод, что степень активности воспитательного пространства является доминирующим параметром в формировании способности к жизненному самоопределению.

И еще один блок в структуре жизненного самоопределения представлен следующими параметрами: высокая осознанность и разнонаправленность жизненных предназначений свидетельствуют о том, что старшеклассники достаточно хорошо понимают, к чему они больше всего предназначены в жизни, а также осознают, что в течение жизни человек может выполнять несколько больших жизненных задач. Данные параметры влияют на веру в осуществление жизненных предназначений и на их гармо-

ничность и действенность; на жизненное самоопределение и общую конструктивность личности, на гармоничность личности и ее трансформацию.

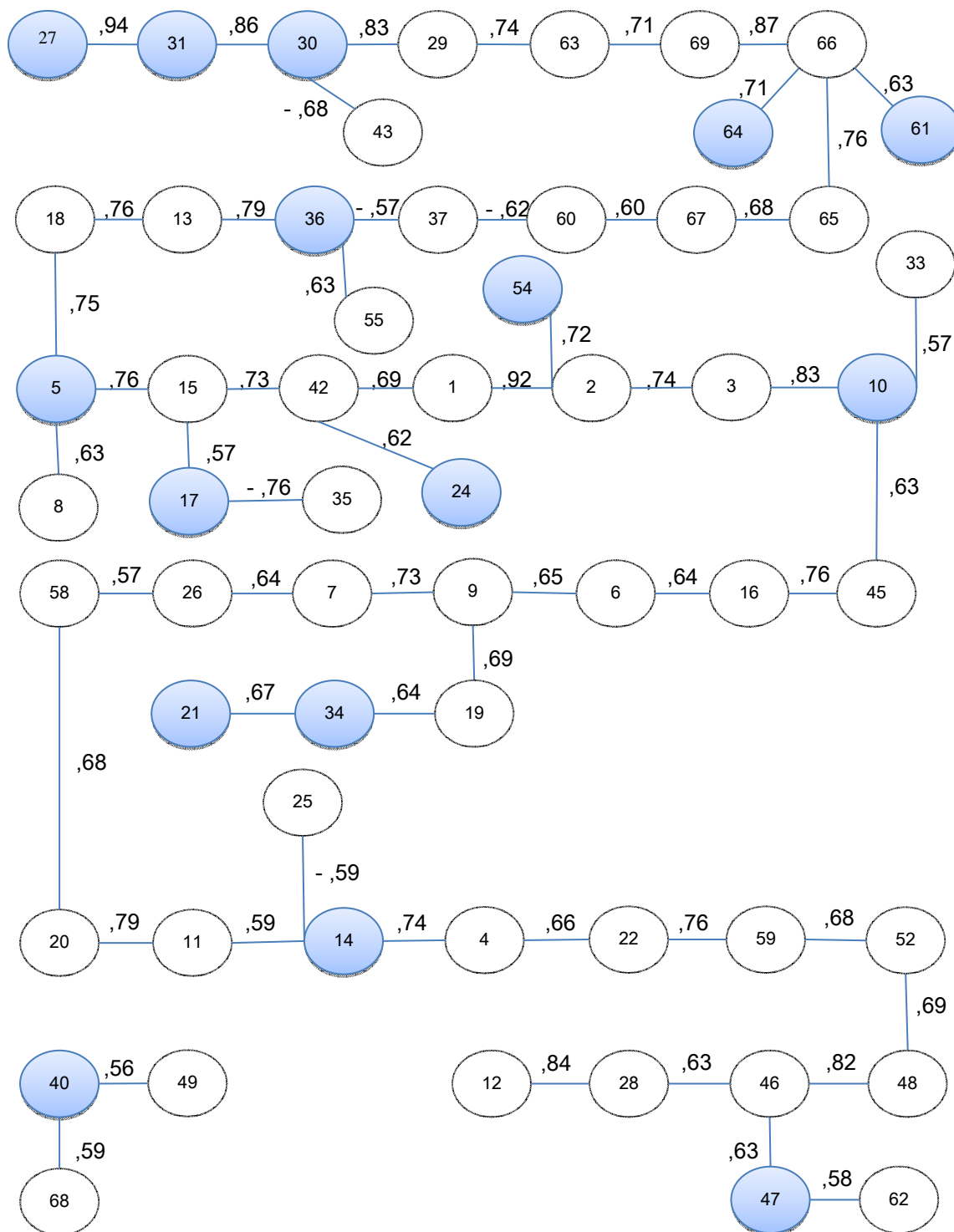


Рис. 17. Структура жизненного самоопределения учеников 11 «Б» класса

Обозначения: 27 – жизненное самоопределение; 31 – общая конструктивность личности; 30 – трансформация личности; 29 – гармонич-

ность личности; 63 – пассивность (воспитательного пространства); 69 – эмоциональность (воспитательного пространства); 66 – интенсивность (воспитательного пространства); 65 – широта (воспитательного пространства); 67 – осознаваемость (воспитательного пространства); 60 – мирозидательная направленность личности; 37 – поддержка себя; 36 – поддержка других; 13 – доброта (профиль личности); 18 – достижения (профиль личности); 5 – самостоятельность (нормативные идеалы); 15 – самостоятельность (профиль личности); 42 – высокая осознанность жизненных предназначений; 1 – конформность (нормативные идеалы); 2 – традиции (нормативные идеалы); 3 – доброта (нормативные идеалы); 10 – безопасность (нормативные идеалы); 45 – разнонаправленность жизненных предназначений; 16 – стимуляция (профиль личности); 6 – стимуляция (нормативные идеалы); 9 – власть (нормативные идеалы); 7 – гедонизм (нормативные идеалы); 26 – ориентация на настоящее; 58 – группоцентрическая направленность личности; 20 – безопасность (профиль личности); 11 – конформность (профиль личности); 14 – универсализм (профиль личности); 4 – универсализм (нормативные идеалы); 22 – целеустремленность; 59 – гуманистическая направленность личности; 52 – воздаяние за добро и зло; 48 – гармоничность осуществления жизненных предназначений; 46 – вера в осуществление жизненных предназначений; 28 – жизненная самореализация; 12 – традиции (нормативные идеалы); 43 – низкая осознанность жизненных предназначений; 64 – активность (воспитательного пространства); 61 – свобода (воспитательного пространства); 55 – активность/пассивность соблюдения моральных норм; 8 – достижения (нормативные идеалы); 17 – гедонизм (профиль личности); 35 – подчиненный; 24 – структурирование деятельности; 33 – творец; 19 – власть; 34 – руководитель; 21 – планомерность; 25 – самоорганизация; 47 – действенность жизненных предназначений; 62 – зависимость (воспитательного пространства); 40 – внутренний локус контроля; 49 – происхождение нравственности; 68 – обобщенность (воспитательного пространства); 54 – обязательность соблюдения нравственных норм; 41 – внешний локус контроля.

Проведенные исследования показывают, что структура жизненного самоопределения учеников 11 «Б» также составила несколько графов, но взаимосвязанных между собой. Основными доминирующими признаками в структуре жизненного самоопределения являются следующие параметры:

– жизненное самоопределение, общая конструктивность личности, трансформация личности образуют общий, центральный блок, который оказывает влияние на все представленные выше параметры;

- параметр «поддержка других» оказывает воздействие на активность-пассивность соблюдения нравственных норм;
- активность и свобода воспитательного пространства влияют на интенсивность воспитательного пространства;
- на уровне убеждений доминирующими оказались ценности: самостоятельность, влияющая на ценность достижения (поведенческий уровень) и безопасность (для других людей и себя, гармония, стабильность взаимоотношений) влияющая на параметр «творец»;
- поведенческий уровень представлен ценностями: гедонизм влияющий на самостоятельность и параметр «подчиненный»; универсализм оказывающий воздействие на способность к самоорганизации деятельности;
- планомерность, структурирование деятельности и параметр «руководитель» влияют на высокую осознанность жизненных предназначений, а также на формирование ценности на уровне убеждений и поведения – власть;
- внутренний локус контроля влияет на происхождение нравственности и обобщенность воспитательного пространства.

Подводя итоги эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что структуры параметров жизненного самоопределения в выборках двух классов имеют существенные отличия. У учащихся 11 «А» класса еще не до конца сформирована структура жизненного самоопределения, об этом свидетельствует отсутствие целостности и единства, раздробленность и наличие отдельных блоков доминирующих признаков, а структура жизненного самоопределения учеников 11 «Б» класса, наоборот, выглядит целостной и является сформированной.

Необходимо сказать, что доминирующими признаками в структуре жизненного самоопределения учеников 11 «А» класса являются следующие:

- ценности доброта, власть (нормативные идеалы), конформность и безопасность (профиль личности);
- дихотомическая характеристика воспитательного пространства – «активность-пассивность»;
- высокая осознанность и разнонаправленность жизненных предназначений;
- целеустремленность, как навык самоорганизации деятельности.

В структуре жизненного самоопределения учеников 11 «Б» класса доминирующими являются следующие признаки:

- жизненное самоопределение (в данном случае мы можем говорить о профессиональном самоопределении), общая конструктивность личности, трансформация личности образующие общий блок;
- поддержка других – ученики считают одной из главных задач своей жизни помощь другим людям;
- параметры воспитательного пространства – активность и свобода;
- на уровне убеждений доминирующими оказались ценности: самостоятельность и безопасность, а поведенческий уровень представлен ценностями: гедонизм и универсализм;
- планомерность, структурирование деятельности, как навыки самоорганизации деятельности;
- руководитель – данный параметр говорит о предпочтении руководить людьми, направлять и контролировать их;
- внутренний локус контроля.

Различия в доминирующих признаках можно объяснить разной степенью включенности в цепь мероприятий воспитательного пространства и различием в сформированности профессионального самоопределения: ученики 11 «Б» класса уже выбрали для себя профессию, знают, в какой ВУЗ будут поступать и целенаправленно и планомерно готовятся к этому. Также важно еще раз напомнить, что структуру пространства составляют несколько подпространств: дидактическое, подпространство внеучебной деятельности, поддерживающее подпространство, которое представляет собой совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости. Поскольку подпространства для каждого класса имеют отличающееся наполнение – разное содержание образования транслируется разными педагогами, то это еще раз подчеркивает важность когерентного, согласованного влияния, оказываемого на субъектов пространства школа-вуз.

В целом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что профессиональное самоопределение в юношеском возрасте является решающим фактором в жизненном самоопределении. Также важно отметить, что в качестве доминирующего признака в структуре жизненного самоопределения 11 «А» выделена дихотомическая характеристика воспитательного

пространства «активность-пассивность». Таким образом, целенаправленное развитие воспитательного пространства дает возможность воздействовать на процесс жизненного самоопределения учащихся.

3.4. Профессиональное и нравственное самоопределение студентов в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Потребность в развитии воспитательного пространства высших учебных заведений в настоящий момент связывается с реформированием всех уровней отечественной системы образования, со вступлением России в Болонский процесс и переходом на двухуровневую систему обучения, с введением новых образовательных стандартов. Проблема профессионального самоопределения – это ключевая проблема профессионального становления личности учителя, в которой профессиональное самоопределение рассматривается как наиболее значимый компонент профессионального развития педагога. Вряд ли можно утверждать, что юноши и девушки, выбравшие педагогические специальности, завершили процесс профессионального самоопределения. Обучение в вузе должно создавать дополнительные условия, которые способствовали бы окончательному принятию ответственности за совершенный выбор, раскрывали ценность, привлекательность будущей профессии, предоставляли дополнительные возможности для практического освоения профессиональных и социально-личностных компетенций, необходимых молодому педагогу.

По нашему мнению, развивающееся воспитательное пространство школа-вуз является условием для формирования профессионального самоопределения и развития профессиональных и социально-личностных компетенций. Для доказательства этого утверждения было организовано эмпирическое исследование, выборку которого составили студенты физико-математического (ФМФ, N=42) и естественно-географического (ЕГФ N=37) факультетов, а также факультета социальной педагогики и психологии (СПП, N=40). Половые различия не учитывались, поскольку выборка фактически была гомогенной по составу (90 % девушек). Границы возрастного диапазона выборки 18 до 21 лет. Отметим, что студенты факультетов ФМФ и ЕГФ включены в воспитательное пространство школа-вуз: являются активными участниками всех школьных событий, членами педагогического отряда «Эвентум».

Для диагностики уровня профессионального жизненного самоопределения нами были подобраны методики, отвечающие задачам исследования: методики О.И. Моткова – «Личностная биография», «Жизненное предназначение»; методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца; опросник «Самоорганизация деятельности» Е.Ю. Мандриковой; тест «Идентичность / маргинализм» Е.П. Ермолаевой; опросник «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко; методика векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина. Далее мы кратко опишем эмпирические данные, полученные в ходе исследования.

На рисунках 18, 19 представлены результаты, полученные с помощью методики Ш. Шварца.

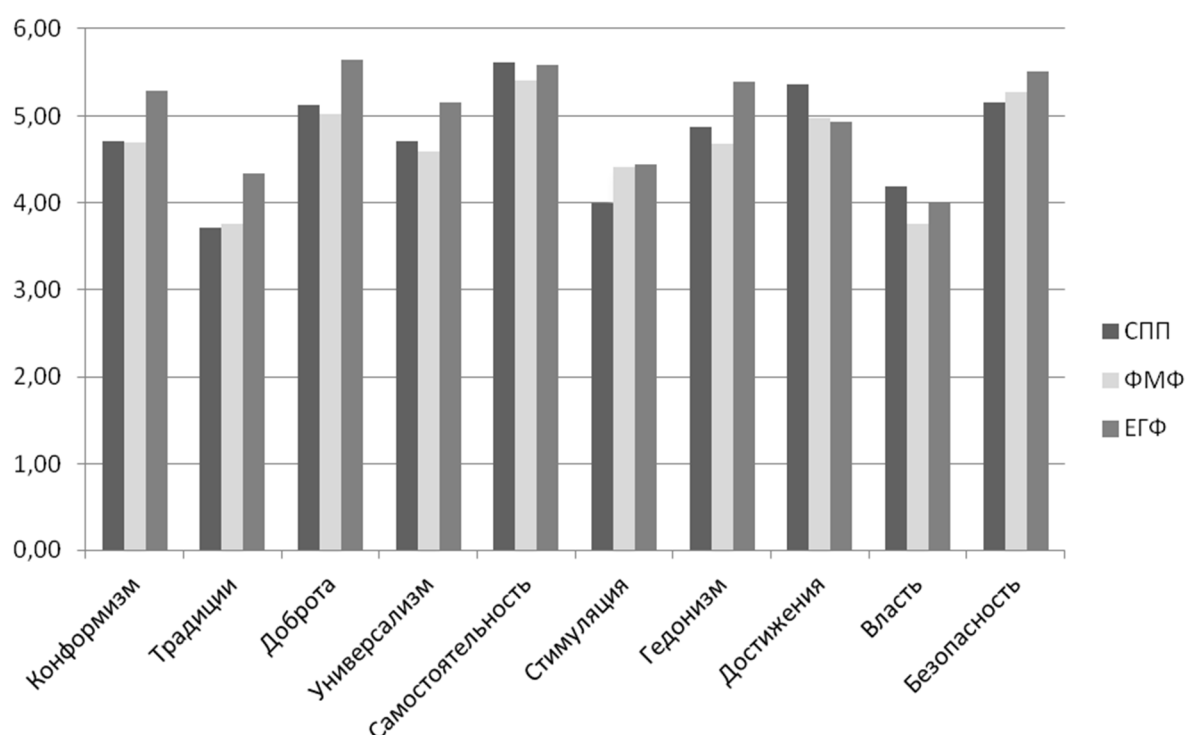


Рис.18. Выраженность нравственных идеалов в студенческих выборках разных факультетов

В таблице 21 представлены ранговые места нормативных ценностей в общей студенческой выборке. С позиции студентов, наиболее значимые, принятые в их социальном окружении нормативные идеалы, занимают первые ранговые места. Личный успех в соответствии с социальными стандартами (достижение), получение удовольствия (гедонизм), сдерживание своих действий и побуждений, которые могут навредить другим (конформность), оказавшиеся в центре рангового распределения (4, 5 и 6 места,

соответственно), отличаются друг от друга в пределах 0,1 балла, и вместе занимают одно (среднее) ранговое место 5.

Таблица 21

Ранговые места нормативных ценностей в студенческой выборке

Ценность – идеал	Ранговое место	Средний балл
Самостоятельность	1	5,51±0,84
Безопасность	2	5,33±0,90
Доброта	3	5,25±0,88
Достижения	4	5,04±0,95
Гедонизм	5	4,96±1,38
Конформность	6	4,89±0,99
Универсализм	7	4,81±0,89
Стимуляция	8	4,33±1,24
Традиции	9	3,95±1,15
Власть	10	3,94±1,26

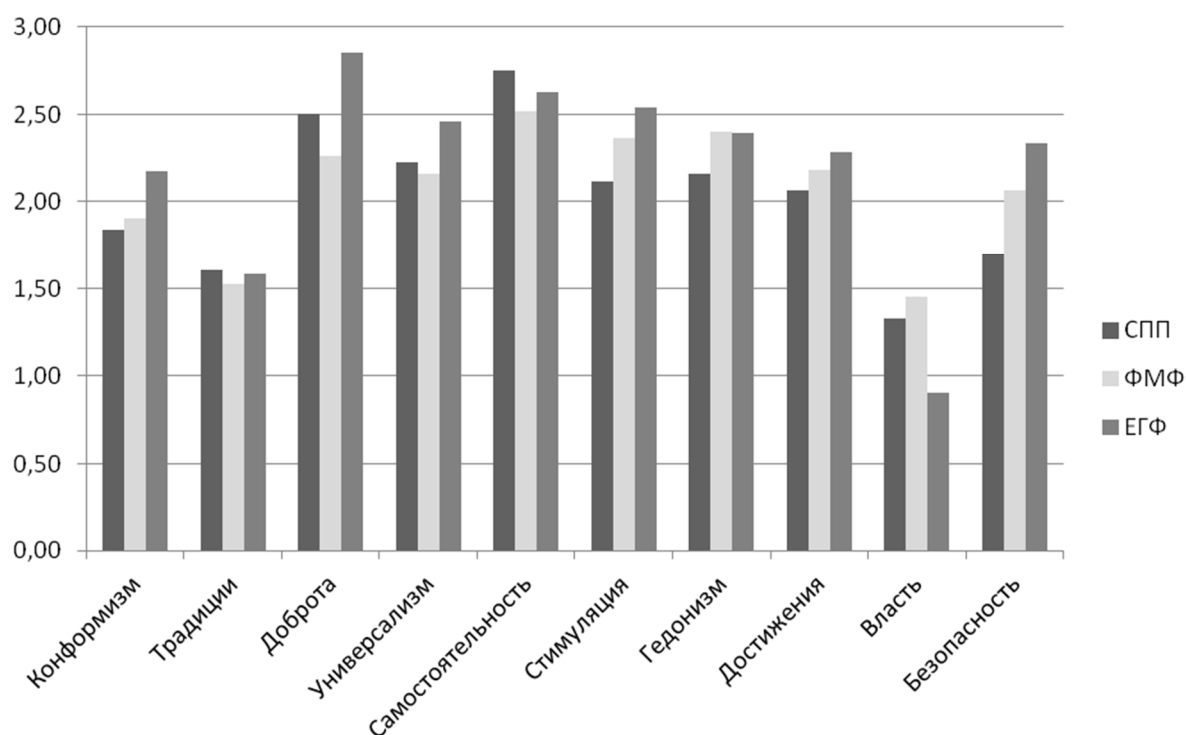


Рис.19. Выраженность ценностей на уровне поведения в студенческих выборках разных факультетов

В таблице 22 представлены ранги ценностных ориентаций личности, признаваемых студентами в качестве общих мировоззренческих ориентиров, т.е. уже интериоризированных ценностей, принятых и выступающих в качестве мотивов их поведения.

**Ранговые места ценностей на уровне поведения
в студенческой выборке**

Ценность	Ранговое место	Средний балл
Самостоятельность	1	2.6±0.76
Доброта	2	2.51±0.68
Стимуляция	3	2.37±0.93
Гедонизм	4	2.34±1.22
Универсализм	5	2.28±0.84
Достижения	6	2.19±0.94
Безопасность	7	2.07±0.74
Конформность	8	1.98±0.73
Традиции	9	1.56±0.79
Власть	10	1.24±1.14

На первом месте оказывается самостоятельность, как уже принятый личностью жизненный ориентир и на второе ранговое место поднимается «доброта». «Безопасность» же опускается со второго места на седьмое. «Достижения» в сравнении с групповыми ценностями – идеалами теряет два ранговых места, но остается в центре иерархии ценностей. Интерес представляет положение ценности «стимуляция», которая с 8-го группового места поднимается в ряду ценностей, проявляющихся в поведении, на третье место, становясь значимой для студенческой выборки. Это значит, что у студентов ярко выражена потребность в разнообразии, новом опыте, в том числе получении удовольствия.

Перечисленные мотивационные ценности должны учитываться в организации образовательного процесса, т.к. именно их смысловое наполнение должно способствовать развитию субъектности студентов. Мотивационные ценности, по мнению А.В. Зобкова, участвуют в успешности осуществления учебной деятельности, способствуют формированию самооценки личности – центрального элемента механизма саморегуляции поведения и деятельности, от функционирования которого будет зависеть успешность жизнедеятельности личности [39, 40].

Поиск различий между выборками разных факультетов с помощью Н-критерия Крускала-Уолиса выявил значимые отличия по нормативным ценностям «конформность» ($p=0,034$) и «доброта» ($p=0,028$) в выборке ЕГФ и ФМФ, а также по ценности на уровне поведения «доброта» ($p=0,008$) в выборке ФМФ.

По мнению Ш. Шварца, как уже отмечалось, формирование ценностных предпочтений всегда связано с определенным влиянием социальной системы, которое проявляется в стимулах, с которыми человек сталкивается каждый день, осознанно или неосознанно обращая на них свое внимание. Влияние культуры выражается в языковых моделях, формах поведения, взаимодействия, структурирования времени, пространства. Способы организации повседневной практики взаимодействия людей, включенных в сообщества, являются основанием для формирования образа поведения, мысли, жизни. Возвращаясь к полученным результатам, можно подчеркнуть, что в структуре ценностных ориентаций выборки, включенной в воспитательное пространство школа-вуз, достаточно отчетливо выделился блок ценностей: «конформизм», «традиции», «доброта», «безопасность». По мнению Н.М. Лебедевой, соединение этих ценностей является характерной чертой национального характера, которую Н.М. Лебедева назвала «органичной потребностью делать добро» [53, с. 74]. Эта потребность, несомненно, является ценностным основанием педагогической деятельности. Можем констатировать факт того, что у студентов, включенных в воспитательное пространство, это ценностное основание сформировано в большей степени.

Далее мы проанализировали результаты, полученные с помощью метода векторного моделирования В.А. Ясвина (Рис.20, 21). В целом оценка образовательного пространства дала следующие результаты: карьерная среда – 14,5 %, творческая среда – 5,0 %, догматическая среда – 16,1 %, безмятежная среда – 51,5 %. 12,9 % студентов дали неопределенный результат, но показали общую направленность среды в сторону пассивности без выраженности по направлению свобода-зависимость. Таким образом, 80,5% студентов оценили образовательное пространство как пассивное, и 51,5 % выборки оценили пространство как безмятежное. Хотя безмятежная среда и предполагает свободу, но условия организации учебно-образовательного процесса не создают условий для проявления и поощрения самостоятельности и инициативности студентов, для актуализации учебно-деятельностных достижений. Безмятежность образовательного пространства показывает низкую активность профессорско-преподавательского состава в совместной работе со студентами. В безмятежном пространстве преобладает формализм и стремление создавать себе комфортные условия, обеспечив формальную сторону выполнения профессиональной деятельности. Добавим, что результаты опросника Ш. Шварца согласуются с безмятежной образовательной средой.

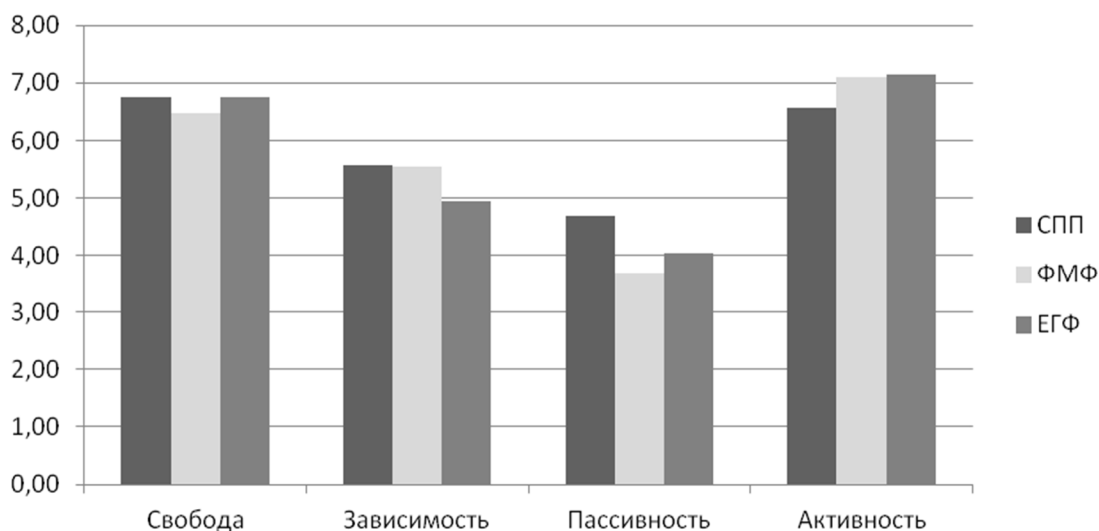


Рис.20. Результаты оценки образовательного пространства студентами разных факультетов

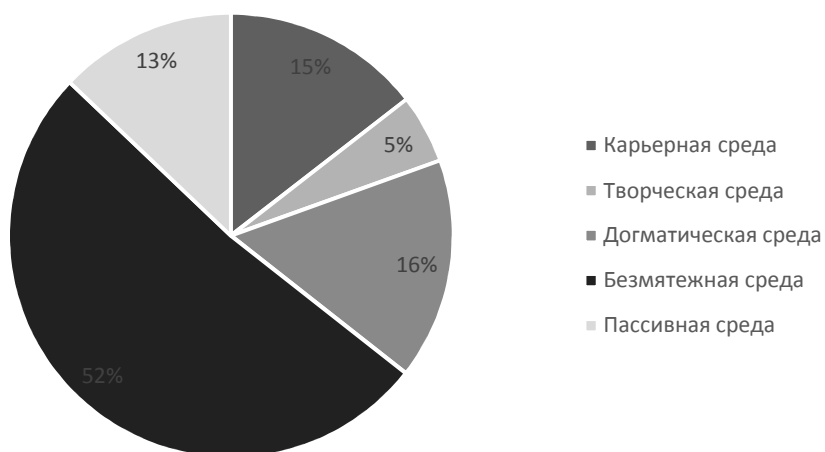


Рис.21. Выраженность типов пространства в оценке студентами трех факультетов

Проверка гипотезы о зависимости определяемого студентами типа пространства от принадлежности студента к факультету (анализ таблицы сопряженности факультетов и типов пространства с помощью χ^2 Пирсона, ϕ и V Крамера), показала отсутствие зависимости ($p=0,480$). Иначе говоря, статистически значимых различий в распределении частот типов образовательного пространства среди различных факультетов не выявлено. Однако

мы можем утверждать, что студенты, включенные в воспитательное пространство школа-вуз, оценивают пространство как более активное и свободное (рис. 20).

Результаты, полученные с помощью методик О.И. Моткова, характеризующие особенности жизненного самоопределения, представлены на рисунках 22, 23.

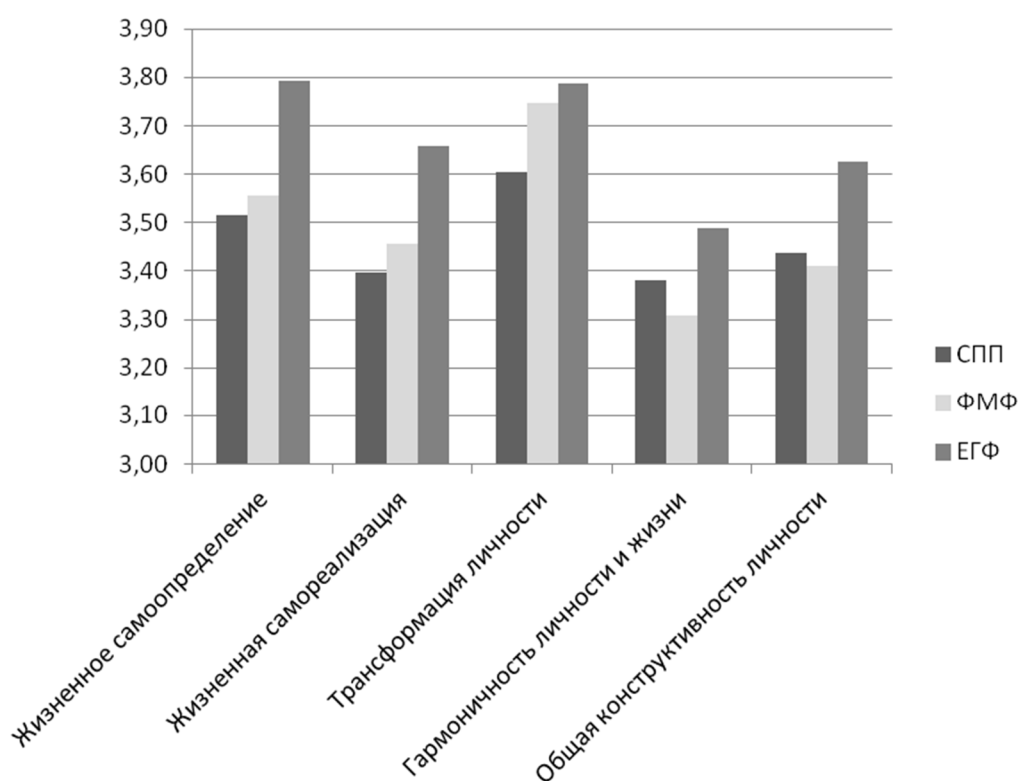


Рис.22. Выраженность параметров, характеризующих жизненное самоопределение студенческой выборки

Среднегрупповые значения шкал опросника, кроме шкалы «трансформация личности» входят в интервал средних значений, а с учетом стандартного отклонения, попадают и в область высоких значений. Параметр «трансформация личности» находится в области высоких значений. Для установления межгрупповых отличий был использован Н-критерий Крускала-Уолиса. Значимых различий не обнаружено ($p > 0,260$). При этом обращаем внимание, на тенденцию к более яркой выраженности параметров, характеризующих жизненное самоопределение студентов ЕГФ и ФМФ, включенных в воспитательное пространство школа-вуз.

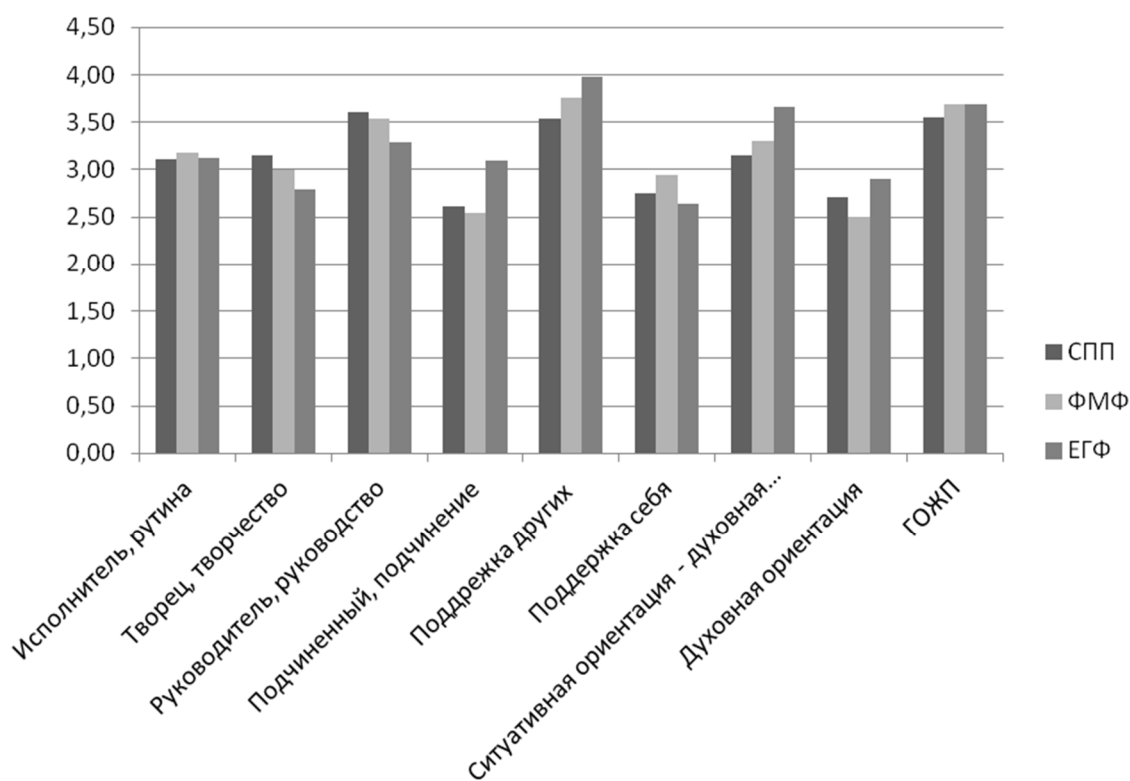


Рис.23. Выраженность параметров, характеризующих степень реализации жизненных предназначений в студенческой выборке

Расчеты в биполярных парах «Исполнитель – Творец», «Руководитель – Подчиненный» не выявили межгрупповых достоверных различий. В биполярной паре «Поддержка себя – поддержка других» обнаружена выраженность полюса «поддержка других» ($x_{cp}=3,78$). Комплексный показатель – гармоничность внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений (ГОЖП), показывающий благоприятность выраженности таких характеристик, как локус контроля, осознанность предназначений, твердость направленности предназначений, вера в их осуществление находится на среднем уровне ($X_{cp}=3,65$), в то время как высокий уровень этого показателя говорит о потенциально гармоничных внутренних условиях для реализации предназначений, а не о самом уровне их осуществления.

В студенческой выборке преобладает внутренний локус контроля ($X_{cp.внутр}=3,67$, $X_{cp.внешн}=2,84$), осознанность жизненных предназначений находится на среднем уровне выраженности ($X_{cp.выс}=3,45$, $X_{cp.низ}=2,69$), преобладает яркая разнонаправленность жизненных предназначений ($X_{cp.однонапр}=2,31$, $X_{cp.разнонапр}=4,08$). Различия в исследуемых параметрах по

факультетам (критерий Н-критерий Крускала-Уолиса) не обнаружены ($p > 0,05$), кроме шкалы «высокая осознанность жизненного предназначения» ($p = 0,045$), полученных в выборках ЕГФ и ФМФ – факультетах, включенных в образовательное пространство вуза. Обращаем очередной раз внимание на рисунок 23, демонстрирующий более высокую выраженность параметров «поддержка других» и «духовная нравственная ориентация» у студентов, включенных в воспитательное пространство.

Далее были получены результаты с помощью опросника Е.Ю. Мандриковой, характеризующего проявления субъектных качеств студентов, как субъектов образовательной/профессиональной деятельности (рисунок 24, таблица 23).

Таблица 23

Средние результаты выборки по методике «Самоорганизация деятельности»

Шкалы методики	Ср. знач.	Ст. откл.
Планомерность	17,08	5,93
Целеустремленность	32,36	6,49
Настойчивость	22,03	5,38
Фиксация на структурировании деятельности	21,46	4,94
Самоорганизация	8,02	3,52
Ориентация на настоящее	9,44	2,79

Все значения находятся в рамках нормы, согласно нормам опросника, но шкалы «фиксация на структурировании деятельности» и «ориентация на настоящее» имеют тенденцию к смещению в сторону показателей выше среднего, а шкалы «планомерность» и «самоорганизация» в сторону нижних значений. Различий в выраженности шкал опросника по группам, представляющие факультеты, не выявлено ($p > 0,170$, Н-критерий Крускала-Уоллиса). Однако визуальный анализ результатов на рисунке 24 свидетельствует о более высокой выраженности параметров «планомерность», «целеустремленность», «фиксация на структурировании деятельности», «самоорганизация» и «ориентация на настоящее» в выборке студентов ФМФ.

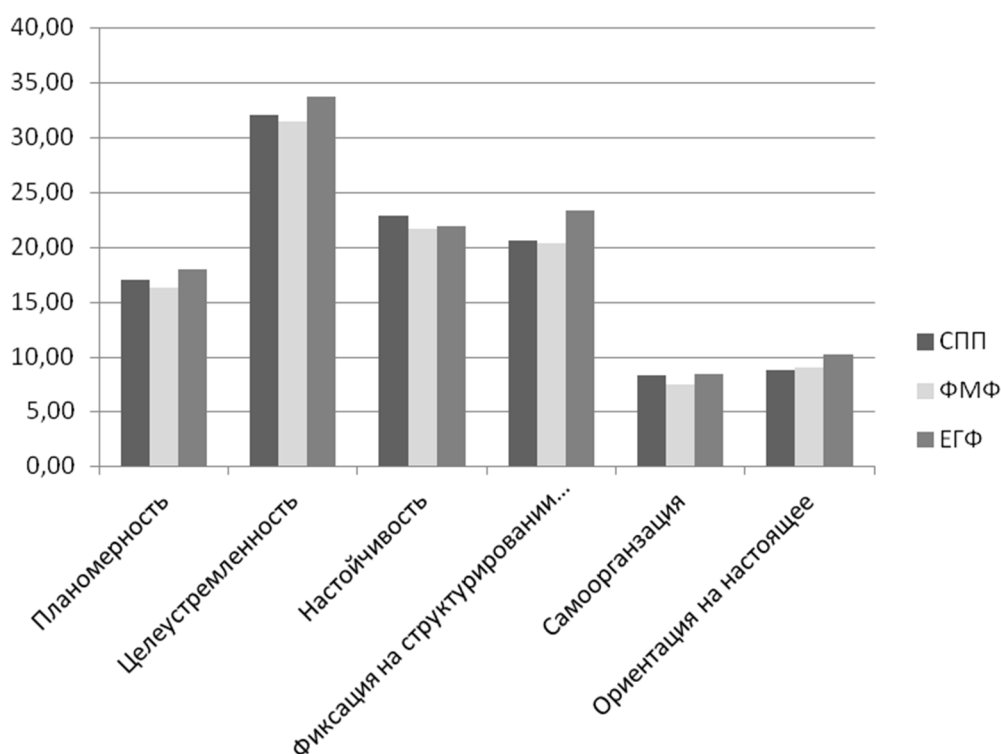


Рис. 24. Выраженность параметров, характеризующих особенности самоорганизации деятельности в студенческой выборке

Далее были получены и проанализированы результаты, характеризующие личностные особенности студентов, проявляющиеся в профессиональной деятельности (таблица 24).

Таблица 24

Средние значения результатов по методике ЛОП «Личностный опросник профессионала»

Шкалы опросника	Средн.	Ст. отклон.
Нейротизм	48,03	10,29
Экстраверсия	44,64	7,32
Открытость опыту	39,15	5,98
Сотрудничество	32,89	5,44
Добросовестность	51,59	7,94

Средние значения шкал опросника находятся в границах средних значений, согласно нормам опросника. Лишь «нейротизм» и «открытость опыту», с учетом стандартных отклонений, попадают в область значений

выше среднего (13,6 % от выборки), хотя «нейротизм» своим средним значением находится на границе средних значений и значений выше среднего. Различий по факультетам не обнаружено ($p > 0,097$, Н-критерий Крускала-Уоллиса), при этом обнаружена тенденция к более отчетливой выраженности всех параметров в выборке студентов ФМФ (рисунок 25).

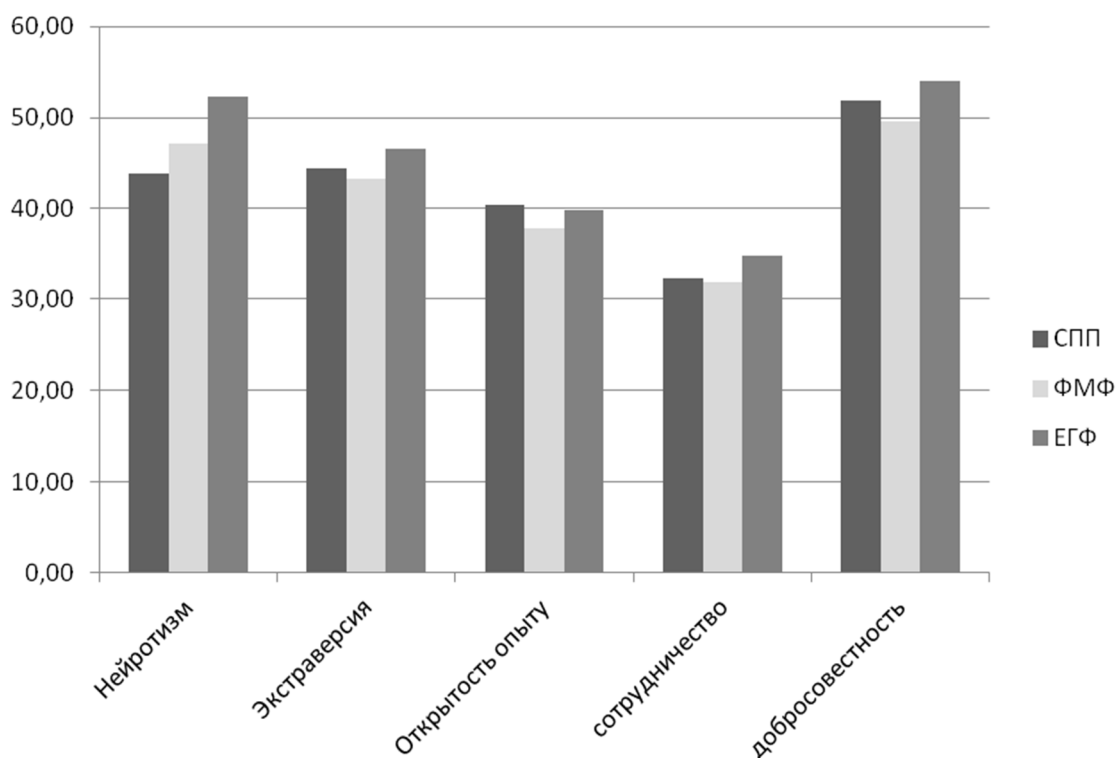


Рис. 25. Выраженность личностных особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности в студенческой выборке

Анализ особенностей жизненного самоопределения может быть рассмотрен в соответствии со стратегиями профессионального поведения и профессиональной идентичностью. А.Н. Кимберг выделяет идентичность личности как «точку пересечения» отношений человека с миром, указывая, что идентичность отождествляется с совокупностью выборов, сделанных человеком в моменты самоопределения, к которым в первую очередь можно отнести профессиональную сферу [101]. Эриксон (Erikson, 1950) первым обозначил проблему идентичности в профессиональной деятельности и области межличностных отношений.

Е.П. Ермолаева определяет профессиональную идентичность как психосоциальную структуру, раскрывающую основные отношения личности в системе «человек-профессия-общество» [32, с. 588]. Массовость пе-

педагогической профессии порождает ее выбор не на основе индивидуальных склонностей, а на основе некоторых статистических закономерностей «двойного негативного отбора»: на педагогические специальности попадают лица, имеющие не самый высокий балл ЕГЭ, затем в школу идут те, кто за период обучения не нашел себе другого, более оплачиваемого места. Но, несомненно, что среди педагогов есть лица, пришедшие профессию по призванию. Е.П. Ермолаева подчеркивает, что для реализации личности в массовых профессиях характерны прагматические тенденции профессиональной динамики. Реализация профессионала в обществе потребления испытывает давление принципов общества потребления, и как указывает Е.П. Ермолаева, стремление к самоактуализации отпадает. С ее точки зрения в профессии есть две стороны – личная и социальная, которые могут находиться в разном соподчинении: личностная мотивация подчиняет социальную и наоборот. Гармоничное динамическое равновесие соответствует профессиональной идентичности. Несомненно, что профессия не может представлять неизменяемый конструкт, в ней существуют неизменные инварианты и изменяющиеся параметры. Неизменные инварианты служат ориентирами личности при оценке соответствия своих представлений, возможностей в присвоении профессии. Переменные параметры являются проявлением гибкого учета социальной ситуации. Инварианты идентичности отражают ценности профессионального труда, направленность на социально-полезный результат, самосовершенствование, мастерство, стремление передавать опыт. Как указывает Е.П. Ермолаева, в настоящий момент происходит сдвиг профессионального самоопределения в сторону прагматизма, в связи с коммерциализацией социально необходимых профессий.

Таким образом, исследование профессиональной идентичности студентов педагогических специальностей представляет для нас интерес по двум причинам. Во-первых, интересен качественный анализ степени выраженности эмоционально окрашенной субъективной позитивной, прагматической рациональной и индифферентной (негативной) идентификации, отражающий характер жизненного и профессионального самоопределения студентов, включенных в воспитательное пространство школа-вуз. Во-вторых, личность профессионала с ее проявлениями идентичности создает пространство отношений, в которые включены учащиеся, принимающие транслируемые системы ценностей, установок. Подобное исследование особенно актуально в свете формирования воспитательного пространства.

Результаты, полученные с помощью теста Е.П. Ермолаевой «Идентичность / маргинализм», представлены на рисунке 26.

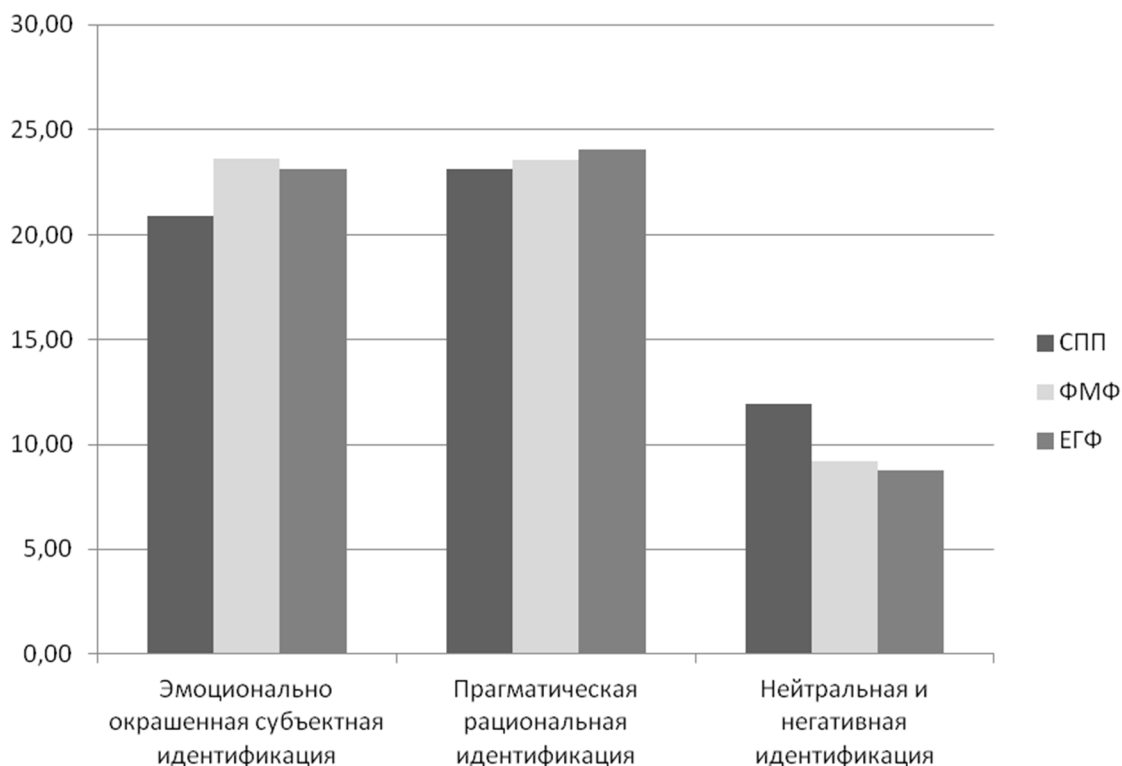


Рис. 26. Выраженность типов профессиональной идентификации в студенческой выборке

Учитывая, что наличие эмоционально окрашенной субъективной позитивной профессиональной идентификации противопоставляется прагматической или нормативной идентификации, а обе указанные идентификации противопоставляются нейтральной или негативной идентификации, для установления принадлежности респондента к той или иной группе будем придерживаться следующей логики:

- респондент, получивший значения ННИ выше среднего и высокие, а также значения ЭОСПИ и ПРПИ в области средних и/или низких значений, будет отнесен к группе с нейтральной или негативной идентификацией;

- респондент получивший средние или ниже среднего значения ННИ, значение ЭОСПИ > $X_{ср.эоспи}$, а ПРПИ < $X_{ср.прпи}$, будет отнесен к группе ЭОСПИ;

- респондент получивший средние или ниже среднего значения ННИ, значение ЭОСПИ < $X_{ср.эоспи}$, а ПРПИ > $X_{ср.прпи}$, будет отнесен к группе ПРПИ;

– остальные значения будут соответствовать неопределенной идентичности.

Анализ сопряженности факультетов и профессиональной идентификации выявил, что у 46% студентов преобладает неопределенная идентификация. Прагматическая или нормативной идентификация превалирует в группе факультета ФМФ, и в целом в выборке – 23,8 %. Наименее выраженной является нейтральная или негативная идентификация – 11,1 %. Обратим внимание на то, что минимальная выраженность негативной идентификации выявлена в выборках ЕГФ и ФМФ. В выборках этих же факультетов выявлена более выраженная эмоционально окрашенная субъективная позитивная профессиональная идентификация. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что включенность студентов в воспитательное пространство школа-вуз способствует развитию личностных характеристик и ценностных ориентаций, характеризующих жизненное самоопределение студенческой молодежи.

Важной составляющей нашего исследования стал анализ нравственного самоопределения как компонента жизненного самоопределения. В качестве диагностического инструментария использована методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко. Данная методика охватывает основные элементы самоопределения: ориентации личности, представления о принципах устройства мира и человеческого сообщества и психологическая готовность личности к определенным действиям. По А.Б. Купрейченко, нравственное самоопределение – «процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди социальных групп; сознательный процесс поиска и создания личных нравственных эталонов, а на их основе – ценностей, норм и правил» [51]. Результаты, полученные в ходе исследования, представлены на рисунках 27, 28. В структуре нравственного самоопределения А.Б. Купрейченко выделяет следующие компоненты:

- самоопределение в системе философских концепций нравственности и мировоззрений;
- самоопределение в отношении явлений и объектов окружающего мира, которое формирует нравственную оценку явлений жизнедеятельности и стратегии поведения при противоречиях нравственных мотивов;
- самоопределение в отношении с другими людьми и обществом формирует отношения между людьми, стратегии поведения в конфликтах;
- самоопределение в отношении самого себя.

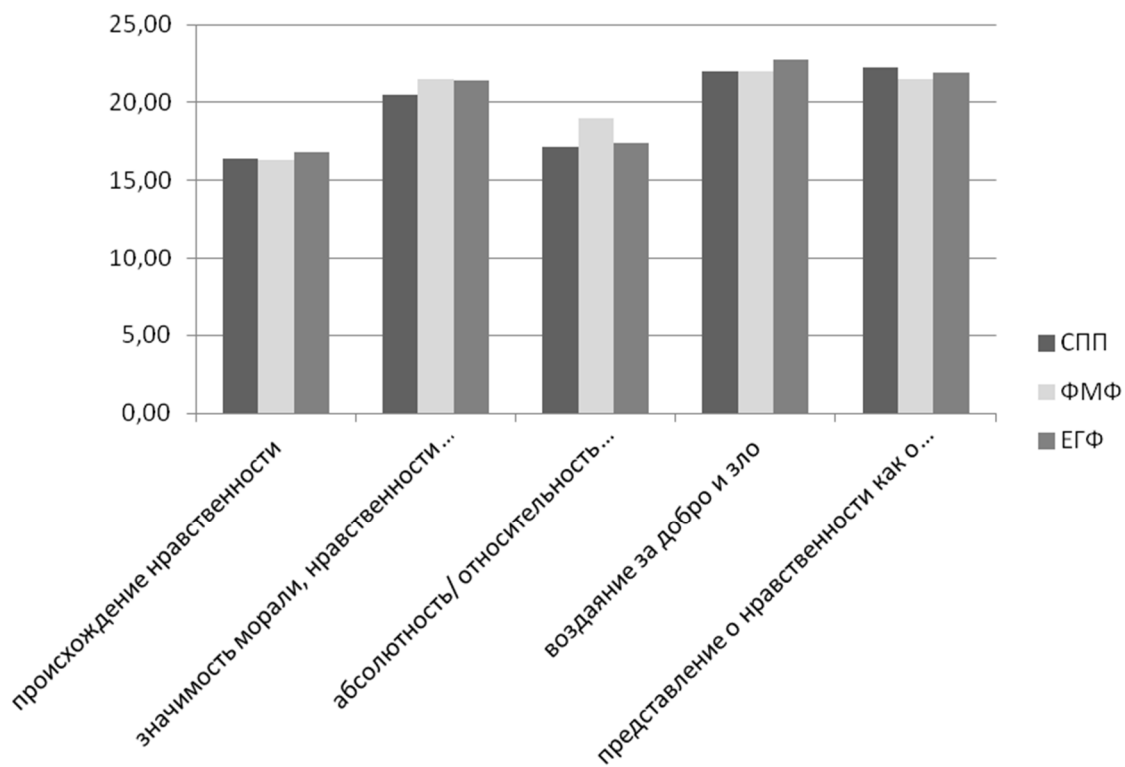


Рис.27. Выраженность параметров, характеризующих нравственное самоопределение студентов, включенных в исследовательскую выборку

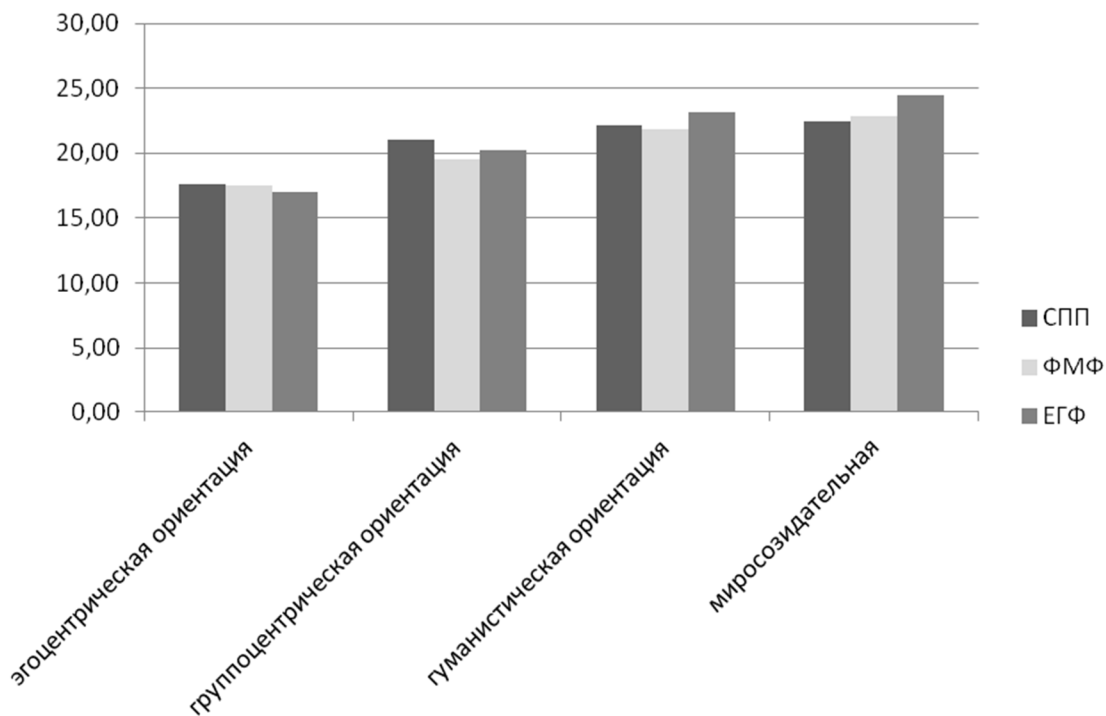


Рис.28. Нравственные ориентации в студенческих выборках разных факультетов

Предполагается, что структура нравственного самоопределения имеет уровневое строение, представленное в виде «ценностно-нравственного стержня» (идеалов, эталонов, нравственного мировоззрения и т.д.). Обобщенный «портрет» нравственного самоопределения состоит из трех блоков: представления о нравственности, нравственные стратегии и нравственные ориентации.

Представления о нравственности как части стержня самоопределения и как самоопределение в отношении морали как части общественного сознания и социального института описаны через результаты пяти составляющих. По результатам исследования в нашей студенческой выборке сторонников внутреннего, божественного происхождения нравственности – (53,8 %), чуть больше, чем сторонников ее искусственного, внешнего по отношению к личности происхождения (46,2 %). Испытуемые убеждены в том, что общество формирует нравственность как элемент социальной регламентации (96,6 %), более 2/3 участников исследования (79 %) считают, что нравственность присуща любому сообществу, абсолютна. Преимущественная доля студентов (96,6 %) демонстрирует убежденность в прямой взаимосвязи модальности поступка и воздаяния за него, сформулированной как: «каждый получает по заслугам» или «если я буду делать добро людям, то оно вернется ко мне», что в лексике современников получило название «закон бумеранга». Соблюдение нравственных норм как показатель силы личности, нежели ее слабости, является представлением преимущественного большинства (96,6 %).

Нравственные стратегии как элемент оболочки самоопределения к поступкам и как нравственное самоопределение в отношениях с другими объективированы результатами трех компонентов. Обязательность соблюдения нравственных норм на когнитивном уровне признает 89,9 % выборки, на эмоциональном – 98,3 %, на конативном – 79,8 %. Низкий общий балл по данной стратегии у 3,4 % выборки, т.е. четыре участника исследования не принимают обязательность этических норм.

Принятие стратегии активности в соблюдении нравственных норм на когнитивном уровне признает 92,2 % испытуемых, положительно относятся – 98,3 %, демонстрируют в поведении – 93,3 %. Низкий общий балл по данной стратегии также у 3,4 % испытуемых, т.е. четыре студента выбирают пассивность в этическом поведении.

Принятие стратегии взаимности нравственного поведения свойственно на когнитивном уровне – 64,7 % респондентов, на эмоциональном –

82,4 %, на конативном уровне – 84,8 %. Низкий общий балл по данной стратегии у 10,9 %, т.е. тринадцать студентов убеждены в невзаимности этического поведения.

В блоке «нравственные ориентации» как части стержня самоопределения (эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая, мирозидательная) выборка поделилась следующим образом: приверженность эгоцентрической ориентации – у 4,2 %, группоцентрической – у 3,4 %, гуманистической – у 27,7 %, мирозидательной – у 44,5 %. Важно подчеркнуть, что у 20,2 % испытуемых нет приверженности одной стратегии, при этом 10,9 % из них имеют одинаковые результаты по шкалам гуманистическая и мирозидательная ориентация. Подобное отсутствие дифференцированности выбора нравственных стратегий может объясняться текущими процессами самоопределения, индивидуально-личностными особенностями, влиянием групп членства (семья, референтная группа) и проч.

В целом, нравственное самоопределение студенческой молодежи характеризуется общностью нравственной позиции для всей выборки: мораль формируется в человеческом сообществе как детерминанта конструктивного взаимодействия, и она неизменна. Убежденность в том, что за поступком следует воздаяние, и соблюдение нравственных норм характеризует личность как сильную, выступает нравственным императивом личности и оптимизирует процесс нравственного самоопределения. В части собственного морального облика признается ответственность личности. Безнравственное поведение рядоположено безответственному, наследственность, влияние среды не могут служить его оправданием. Нравственные стратегии обязательности соблюдения, активности в соблюдении и взаимности соблюдения нравственных норм не имеют выраженного противоречия в своих компонентах (знаю – положительно отношусь – демонстрирую в поведении), что позволяет говорить о том, что нравственное поведение является индивидуальным приоритетом испытуемых, нравственная саморегуляция в большинстве случаев высокая. Усиливает этот вывод тот факт, что более 80 % выборки являются приверженцами мирозидательной и гуманистической нравственных ориентаций.

Однако наблюдается и расхождение взглядов на происхождение нравственности: сложились полярные группы в отношении «божественности/искусственности» происхождения нравственности. Некоторую тревогу вызывает существенный разрыв между когнитивным и остальными уровнями принятия стратегии взаимности. Можно предположить, что это осо-

бенность процесса нравственного самоопределения в период текущих с высокой степенью неопределенности социально-экономических преобразований или, что хуже, переоценка, регресс системы ценностей, норм и убеждений.

Далее результаты исследования с целью установления достоверно значимых взаимосвязей нравственной ориентации с представлениями о нравственности и морали и с нравственными стратегиями были подвергнуты корреляционному анализу. Удалось установить следующее:

- эгоцентрическая нравственная ориентация получила 10 из 14 значимых взаимосвязей, из которых 8 корреляций значимы на уровне $p \leq 0,01$;
- группоцентрическая нравственная ориентация получила всего 2 из 14 значимых взаимосвязей, обе значимы на уровне $p \leq 0,01$;
- гуманистическая нравственная ориентация взаимосвязана с 11 из 14 переменных, из которых лишь 5 взаимосвязей значимы на уровне $p \leq 0,01$;
- мирозидательная нравственная ориентация имеет 10 значимых взаимосвязей из 14, среди которых 8 наиболее значимы – $p \leq 0,01$.

Для эгоцентрической нравственной ориентации все значимые значения корреляций отрицательны, кроме взаимосвязи с когнитивным компонентом взаимности/невзаимности нравственного поведения (нравственные стратегии). Кстати, лишь эгоцентрическая нравственная ориентация имеет взаимосвязь с этой переменной. Наиболее значимую обратную взаимосвязь эгоцентрическая нравственная ориентация обнаруживает с обязательностью соблюдения нравственных норм (когнитивный компонент нравственных стратегий, $r = -0,441$, $p < 0,01$).

Гуманистическая и мирозидательная ориентация имеет также много взаимосвязей, но уже положительных, противопоставляясь эгоцентрической нравственной ориентации, однако, судя по схожим взаимосвязям, гуманистическая и мирозидательная нравственные ориентации не находят существенных различий друг с другом. Отличительной стороной является наличие взаимосвязи гуманистической направленности с происхождением нравственности ($r = 0,216$, $p < 0,05$), а так же с обязательностью соблюдения нравственных норм (когнитивный компонент, $r = 0,232$, $p < 0,05$), чего не наблюдается у мирозидательной нравственной направленности. Наиболее сильные взаимосвязи у гуманистической и мирозидательной нравственных направленностей выявлены с эмоциональным и когнитивным компонентами активности/пассивности ($r = 0,368$, $p < 0,01$; $r = 0,354$, $p < 0,01$ и $r = 0,465$, $p < 0,01$; $r = 0,467$, $p < 0,01$ соответственно).

Далее для выявления иерархии компонентов нравственной стратегии студентов были использованы: корреляционный анализ Пирсона, метод нахождения максимального корреляционного пути и нахождения среднего рангового места переменных, входящих в состав компонентов по тесноте взаимосвязи.

В результате применения метода максимального корреляционного, уточненного нахождением среднего рангового места переменных по тесноте их взаимосвязей друг с другом было выявлено, что ведущим в структуре выступает эмоциональный компонент, конативный и когнитивный компоненты выступают как подчиненные эмоциональному и друг другу.

В общем плане компонентную структуру можно представить схематично, как это изображено на рисунке 29.

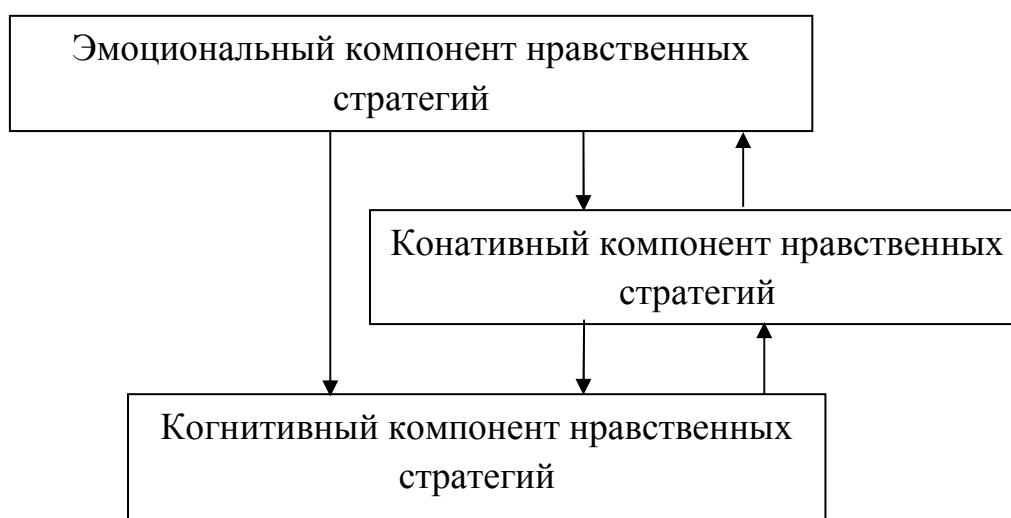


Рис. 29. Компонентная структура нравственного самоопределения студентов ФМФ, ЕГФ, СПП

Ведущая роль эмоционального компонента у студентов и прямое соподчинение ему конативного и когнитивного компонентов вызывает некоторую настороженность. Эмоциональная оценка ситуации и принятие морального суждения на этой основе может повлечь заблуждения, ошибки, принятие без критического анализа эмоционально окрашенной, при этом искусственно созданной ситуации, чем пользуется множество неформальных молодежных организаций, политических объединений и т.д. Подобная соподчиненность структуры нравственных стратегий может определять огромное, нередко стихийное, иногда губительное влияние на нравственность молодежи современной массовой культуры и СМИ.

Далее была предпринята попытка выявления значимых различий в средних значениях изучаемых переменных по факультетам. Для этого использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и апостериорное исследование (критерий Шефе) факторного анализа. Результаты расчетов приведены в приложении 2.

Проведенные подсчеты обнаружили, что основные отличия наблюдаются между результатами факультетов СПП и ЕГФ, а результаты ФМФ находятся между ними по средним значениям, значимо не отличаясь. Исключение составляют лишь переменные «значимость морали, нравственности для общества» и «миросозидательная нравственная ориентация» по которым результаты СПП отличаются от результатов ФМФ. Переменная «воздаяние за добро и зло» значимо отличает факультет СПП и от ЕГФ и от ФМФ, которые, в свою очередь, не отличаются друг от друга.

Интересные отличия выявлены блоку «нравственные ориентации». Хотя значимые различия наблюдаются только для двух переменных, но результаты свидетельствуют, что в выборке факультета СПП преобладает эгоцентрическая нравственная ориентация, а группоцентрическая, гуманистическая и миросозидательная ниже, нежели у ЕГФ и ФМФ.

Факультеты же ЕГФ и ФМФ не отличаются в принципе не по одной переменной. Таким образом, максимальные отличия выявлены у студентов факультета СПП. Можно предположить, что невключенность в воспитательное пространство школа-вуз и сосредоточенность на социальной работе с неблагополучными семьями и детьми с девиантным поведением, могут вносить определенные искажения в процесс становления нравственного самосознания.

Юношеский возраст сенситивен к развитию нравственности, исследования по психологии нравственности сосредоточены на анализе факторов самоопределения юношества в изменившейся социальной ситуации, т.к. от этого зависит будущее моральное состояние общества. Результаты данного исследования оптимистичны в целом: нравственное самоопределение студенческой молодежи характеризуется наличием у нее представления о социальной природе морали, индивидуальной ответственности за нравственное поведение, принятием гуманистической и миросозидательной направленности. При этом очевидна необходимость продолжения исследований в данном проблемном поле.

3.5. Гражданское самоопределение педагогов, учащихся и студентов

Формирование гражданского самоопределения и гражданской идентичности личности является одной из воспитательных задач образовательных учреждений в контексте реализации ФГОС второго поколения. Гражданское самоопределение – аспект гражданственности, представляющий собой интегративное качество личности, включающее аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, выражающиеся в принятии гражданских социальных ценностей, гражданской образованности, проявляемой в творческих делах, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации, участии в построении гражданского общества и содействии в становлении России как стабильного демократического государства. Гражданское самоопределение, по мнению Н.В. Капустиной, есть определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, обретение им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе [42].

Близкое по содержанию понятие «гражданская идентичность», по мнению А.А. Николаевой [64, с. 70], выполняет функцию, реализующую потребность в принадлежности к группе, обеспечивает уверенность личности в изменяющихся социальных условиях, фиксирует единство интересов индивида с данной социальной общностью, позволяет оказывать влияние на гражданское сообщество через проявление гражданской активности. Гражданская идентичность определяется как интегративное качество, являющееся результатом осознания личностью политико-правовой принадлежности к сообществу граждан государства и выражающееся в ценностно-ориентированной общественной деятельности.

В основе гражданской идентичности лежит идентификация с обществом, государством, страной, регионом. Многие зарубежные и отечественные авторы рассматривают гражданскую идентичность с разных точек зрения: социальной идентичности (Г. Тэджфел, Дж. Тэрнер и Э. Эрикссон); теории индивидуальной идентичности (В.Г. Федотова, А.С. Мамбеева, Н.В. Антонова, И.В. Романов, В.А. Ядов). Понятие «гражданская идентичность» достаточно полно рассматривается в работах М.К. Ивановой, А.А. Николаевой, В.А. Гришиной и др.

В работах В.С. Агеева, Г.М. Андреевой, Д.В. Ольшанского, П.Н. Шихирева, Г.Г. Дилигенского большое внимание уделялось социальной и социально-культурной обусловленности гражданской и социальной иден-

тичности. Отмечается, что в современной России понятие «идентичность» стало одним из центральных для осмысления текущих реалий. Так, по мнению Л.М. Дробижевой, центром внимания социологического подхода к анализу идентичности является соотнесение личности с группой, представления о группе, социальные механизмы самоопределения индивидов в многообразных группах. Каждая из них включает в себя индивидуальную и коллективную идентичности разного масштаба и содержания. Теоретические положения Е.М. Арутюновой, А.В. Микляевой, А.А. Николаевой, В.С. Агеева позволяют рассматривать гражданскую идентичность как составную часть социальной идентичности [5, 61].

Таким образом, гражданская идентичность подразумевает представление человека о себе как о гражданине определенного государства. Именно принадлежность к гражданской общности, образ государства, система ценностей, чувства гордости за свою страну – основа группового самосознания.

Структура гражданской идентичности, описанная А.А. Николаевой [64], включает следующие компоненты:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой (отношение к культуре общности и ее элементам);
- эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности);
- деятельностный (реализация гражданской позиции в социальной деятельности).

Отсутствие устойчивых представлений, ясного позитивного образа государства в массовом сознании граждан ведет к конфликтности ее социального поведения, напряженности во взаимоотношениях с социальными институтами и гражданской отчужденности.

Горшков М.К., Шереги Ф.Э., (2010) выделили типологию представлений о Российской государственности, которая, по их мнению, является основой для формирования индивидуальных стилей поведения, среди которых можно выделить:

- инициативное (участники гражданских, экономических и политических инициатив);
- исполнительское (законопослушные «ведомые», предпочитающие участвовать в жизни общества как квалифицированные специалисты-исполнители);

- спекулятивное (ориентированное на трудовую жизнь за счёт «доходной» должности или вида деятельности (типа торговли, посредничества, в качестве маклера, рантье и др.)
- социально-зависимое (исполнение посильной работы или функции без проявления индивидуальной инициативы, расчет на социальную защиту и гарантии со стороны государства);
- оппозиционное (склонность к активному или пассивному социальному протесту);
- анархическое (склонность к маргинальному поведению (рокеры, скинхеды, фанаты и др., скептическое отношение к законопослушанию);
- пассивное (законопослушное, основанное на отсутствии собственной жизненной траектории). Оценка состояния гражданской идентичности должна учитывать три ее важные характеристики:

В рамках нашего исследования было выполнено сравнение параметров гражданской идентичности и представлений о государственности педагогов, студентов и учащихся – субъектов воспитательного пространства школа-вуз.

Исследование было организовано в общеобразовательной школе № 15 г. Владимира. В исследовательскую выборку вошли педагоги школы (N=14), учащиеся 7-11 классов (N= 82), из них 32 мальчиков и 50 девочек, студенты педагогических (N=55) и технических специальностей (не включенных в воспитательное пространство, N=60)

Для выявления содержания структурных компонентов гражданской идентичности был использован рисунок «Страна, в которой я живу». Рисунок выполнялся на белых листах формата А4. Анализ содержания рисунков проводился путем подсчета элементов и символов, отнесенных к той или иной категории. Для анализа представлений о государственности была разработана анкета, с помощью которой определялись типологии представлений о Российской государственности и склонности к определенному индивидуальному стилю поведения, выделенные М.К. Горшковым и Ф.Э. Шереги.

К элементам рисунков, характеризующих когнитивный компонент, были отнесены изображения родины в виде общей территории России с выделением в ней Владимирской области; изображение флага, герба, Кремля; изображение значимых исторических событий (Великая Отечественная война); изображение основных географических объектов, таких как города, реки.

К элементам рисунков, характеризующих ценностно-смысловой компонент гражданской идентичности, были отнесены изображения культурных ценностей (Золотые Ворота, Успенский Собор), элементы, подчеркивающие уважение общечеловеческих ценностей (человек, семья, дружба, любовь, природа, и др.), а также упоминание народных традиций.

Эмоциональный компонент оценивался по соотношению позитивных (солнце, небо, цветы, небо, звезды, улыбки) и негативных символов, присутствующих на рисунках (безработица, алкоголизм, бездомность, наркомания, взяточничество и недоступность образования). Обобщенные результаты, полученные по исследовательской выборке, представлены в таблице 25.

Таблица 25

**Результаты, характеризующие гражданскую идентичность
и представления о государстве субъектов
образовательного пространства**

Компоненты гражданской идентичности (количество символов в %)	Педагоги	8 класс	9 класс	10-11 классы	Студенты пед. спец.	Студенты техн. спец.
Когнитивный	7,5	13	20	8,3	9,2	8,6
Ценностно-смысловой	50	44,4	52,5	44,4	37,6	43,6
Эмоциональный позитивный	37,5	27,8	17,5	22,2	32,1	23,5
Эмоциональный негативный	5	14,8	10	25	21,1	26,1
Представления о государственности (средний балл по 10-бальной шкале)						
Рыночное	6,00	4,81	5,62	6,00	6,45	6,01
Демократическое	5,82	6,75	5,73	6,04	5,23	4,44
Социалистическое	4,64	4,56	5,00	4,43	3,91	4,02
Коррупцированное	4,91	4,38	7,15	6,36	6,75	6,91
Авторитарное (анархическое)	6,82	6,03	5,81	7,11	7,23	7,41
Тип поведения (средний балл по 10-бальной шкале)						
Инициативное	6,00	5,50	5,58	6,50	4,07	5,07
Исполнительское	8,27	6,63	6,62	7,71	6,78	7,73
Спекулятивное	4,91	4,44	5,31	6,36	5,89	6,33
Социально-зависимое	5,86	5,19	4,77	4,82	6,45	5,99
Оппозиционное	3,77	5,38	4,42	3,39	3,21	3,43
Анархическое	4,18	4,25	-	2,86	1,23	1,99

Анализ результатов позволяет сделать выводы о том, что педагоги и учащиеся имеют существенные расхождения по исследуемым параметрам. Можно предположить, что педагоги в большей степени ориентировались на социально привлекательные ответы. У школьников недостаточно сформирован когнитивный компонент гражданской идентичности. Самый высокий показатель, выявленный в выборке 8 классов, можно объяснить наличием в учебном плане предмета «История России». В рисунках наиболее выражен ценностно-смысловой компонент гражданской идентичности. Сопоставление процентных долей позитивного и негативного эмоционального компонента с помощью ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера (при $p \leq 0,01$) выявило достоверные различия только в выборке 8-х и 10-х классов. Таким образом, позитивные и негативные символы представлены в статистически не отличающихся долях.

Несомненно, что современная социальная и экономическая ситуация в стране влияет на эмоциональное восприятие учащихся окружающей ситуации. Рисунки отражали имеющиеся у России проблемы: алкоголизм, наркоманию, мусор, ввоз радиоактивных отходов, коррупцию. Тем не менее, результаты свидетельствуют о высокой степени ценностного отношения к традициям, земле, человеческой жизни и равнодушию к стране, в которой мы живем.

Представления субъектов пространства о модели государства имеют существенный разброс в оценках. Наиболее негативным выявленным фактом явились указания на высокую коррупционную составляющую государственной модели. Учащиеся старших классов указали на противоречивые модели поведения: высокая выраженность инициативного, исполнительского и спекулятивного поведения.

В нашем исследовании также было сформулировано предположение о том, что студенты педагогических и технических специальностей будут иметь разные представления о Российской государственности, а характеристики эмоционального компонента гражданской идентичности будут носить амбивалентный характер.

Результатам исследования позволяют сделать выводы о том, что у студентов педагогических специальностей более выраженным является эмоциональный (позитивный) компонент гражданской идентичности, что свидетельствует о большей удовлетворенности принадлежностью к Российской государственности и, в целом, качеством жизни. У студентов технических специальностей больше выражен ценностно-смысловой компонент

гражданской идентичности, что подчеркивает наличие чувства принадлежности к определенной общности с системой ценностных предпочтений.

Сопоставление результатов, характеризующих представления о государственности, выявил больше сходств, чем различий: студенты гуманитарных и технических специальностей считают, что государство является авторитарным, что порождает у студентов гуманитарных специальностей социально-зависимое поведение, а у студентов технических специальностей – исполнительское. Анализ результатов показал, что нет достоверных различий в представлениях о государственности у студентов гуманитарных и технических специальностей (анализ различий проводился с помощью t-критерия Стьюдента).

В целом полученные результаты отражают многоаспектность социальной структуры нынешнего российского общества, находящегося в стадии социально-экономической и идеологической трансформации.

На основании проведенного исследования можно сделать общий вывод о том, что проблема формирования гражданской идентичности в школьном и студенческом возрасте в настоящее время приобретает особую остроту. Особенно настораживает факт низкого уровня развития когнитивного компонента гражданской идентичности, критического восприятия модели государства и соответствующих этим представлениям типов социального поведения. Все это заставляет рассматривать гражданское самоопределение личности как важнейший компонент жизненного самоопределения, потому что гражданская идентичность является основанием сохранения и приумножения культуры нации, народных традиций, передачи опыта последующим поколениям и формирования гордости за страну, в которой мы родились и живем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный этап развития нашего общества требует качественно нового подхода к организации образования подрастающего поколения. Социально-экономические преобразования сегодня определяют формирование основных качеств личности, моральных и нравственных установок, общечеловеческих и социальных ценностей, востребованных новыми общественными отношениями. Сегодня сущность человека настолько спрятана за достижениями цивилизации, настолько не проявлена, что в пору говорить о ее утрате и забвении. Возрождение гуманистических основ воспитания невозможно без возрождения сущности человека, которое возможно при поддержке человека, создающего свою гуманистическую позицию в пространстве повседневной жизни, культивирования Человеческого в себе, иными словами, на поддержке самоопределения личности.

Сегодня под воспитанием в общеобразовательной организации понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач. Общие задачи и принципы воспитания средствами образования представлены в федеральных государственных образовательных стандартах, где воспитательная деятельность рассматривается как компонента педагогического процесса в каждом общеобразовательном учреждении.

Проблема жизненного самоопределения становится одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Постановка вопроса о целостном жизненном самоопределении человека открывает возможности исследования феномена самоопределения как совокупности ситуативного, социального, культурного, экзистенциального смысловых пространств самоопределения.

В воспитательном пространстве личность имеет потенциальные возможности реализовать или наблюдать обширный круг разнообразных по значению, качеству, глубине и содержанию отношения, возникающие в различных видах деятельности. Причем это взаимодействие не мыслится иначе как диалогическое взаимодействие со значимым другим, когда каждая из взаимодействующих сторон может воздействовать друг на друга и изменяться при этом сама, изменять свои представления, оценки, знания.

Для становления, развития, образования личности важно уметь распознавать различные пространства, идентифицировать себя в них.

Процесс формирования воспитательного пространства, как инновационный образовательный процесс, представляет собой инновационную деятельность, обеспечивающую его диагностируемый и гарантированный результат, создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства, ориентацию на приоритеты гуманистического воспитания и обретение учреждением образования «индивидуального лица».

Авторы данного исследования убеждены в том, что достижение целей воспитания может быть достигнуто лишь в совместных усилиях профессорско-преподавательского, педагогического, ученического и студенческого коллективов путем творческого поиска, в увлеченной, неформальной, искренней заинтересованности участников образовательного процесса в достижении общественно ценностного результата – воспитания Человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская А. К. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 230 с.
2. Андрюшков А. А. Формирование российской идентичности как задача образования: мировоззрение, создающее будущее // Вопросы образования. – 2011. – № 3. – С. 287 – 300.
3. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. [Пер. с англ.] – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
4. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
5. Арутюнова Е. М. Российская идентичность в представлениях московских студентов // Социологические исследования. – 2007. – № 8.
6. Барышников Е. Н. О воспитании и воспитательных системах. – СПб., 1996. – 122 с.
7. Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слова. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – С. 22 – 66.
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1982.
9. Бельфер М. Несколько слов об исследовательских работах школьников. – М., 2006.
10. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1995. – 345 с.
11. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. – Л., 1965.
12. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
13. Бурханова Ф. Б. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние проблемы // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – № 4. – С. 186 – 187.
14. Веденов А. В. Роль внутренних противоречий и способов их преодоления в развитии личности // Вопросы психологии, 1959. – № 1.
15. Вербицкий А. А. Воспитание в образовательном процессе: контекстный подход // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7-8 июля 2011 года. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 25 – 27.
16. Воробьева А. Е., Купрейченко А. Б. Стадии нравственного самоопределения молодежи Проблемы нравственной и этической психологии в

современной России / Отв. ред. М. И. Воловикова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.

17. Воробьева А. Е. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи: Автореферат дис. ... канд. псих. наук. – М., 2010.

18. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов: монография / К. В. Дрозд, А. В. Зобков, Е. Н. Малова, И. В. Плаксина: Владим. гос. ун-т – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2012. – 264 с.

19. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991.

20. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.

21. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19 – 26.

22. Гладилина И. П., Исследовательская и проектная работа учащихся в школе // Одаренный ребенок.– 2004. – № 4. – С. 115.

23. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сборник научных статей. – Пермь, 2001. – С. 77 – 88.

24. Громова Т. В. Руководителю научно-исследовательских работ школьников // Практика административной работы в школе. – 2006. – № 6. – С. 80 – 81.

25. Гузова Л. П. Развитие профессиональной культуры учителя – фактор успешной работы // Методист. – 2005. – № 2.

26. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. – 2013. № 3 (47). – С. 14 – 21. – URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>

27. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 246 с.

28. Дриккер А. С. Информационный подход к проблеме цикличности в европейском искусстве нового времени: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 24 с.

29. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 124 с.

30. Дрозд К. В. Воспитательное пространство школы. Теория и прак-

тика: коллективная монография / К.В. Дрозд, Г.А. Лобанова, И.В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 337 с.

31. Дрозд К. В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода: монография; Владим. гос. ун-т – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 152 с.

32. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 176 с.

33. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.

34. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2. – С. 7 – 13.

35. Зеер Э. Ф. Состав, структура и оценка социально-личностных компетенций специалистов / Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева, Э. Э. Сыманюк // [Электронный ресурс]. – URL: [www. eLIBRARY.ru](http://www.eLIBRARY.ru)

36. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

37. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

38. Зобков А. В. Специфика жизненного самоопределения студентов гуманитарной и педагогической направленности в условиях моделирования воспитательного пространства вуза // Экономика образования. – 2014. – № 4. – С. 65 – 72).

39. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / под науч. ред. проф. Н.П. Фетискина. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с.

40. Зобков А. В. Психолого-акмеологическая концепция интегративно-динамической саморегуляции субъектами учебной деятельности: Автореферат дис. ... докт. психол. наук. – Кострома, 2014.

41. Исаев И. Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. – Белгород: Изд – во БелГУ, 2006. – 268 с.

42. Капустина Н. В. Гражданское самоопределение как составная

часть социализации подростка. – URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2011/106/grazhdanskoe_samoopredelenie_kak_sostavnaya_chast_socializacii_podroстка/.

43. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.

44. Кашапов М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Монография / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль, 2012. – С. 35 – 121.

45. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Монография. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

46. Комарь В. Д. Повышение профессионального мастерства педагогов-воспитателей // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2005. – № 1.

47. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.

48. Коммуникативные практики современности: кукла и кукольный театр / коллектив авторов под ред. И.Н. Терентьевой; Нижегород. гос. техн. университет им. Р.Е. Алексеева. – Н. Новгород, 2011. – 132 с.

49. Кордонский М. Очерки неформальной социотехники: учеб. пособие для лидера молодёжной неформальной группы. – М. : Net2Net, 2008. – 336 с.

50. Кроник А. А. В главных ролях – вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений. – М. : Мысль, 1989. – 204 с.

51. Купрейченко А. Б. Концептуальные основы изучения нравственного самоопределения личности // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи: материалы второй научной конф., Самара: Гуманитарная Академия, 2008. – С. 10 – 15.

52. Лановенко О. А. Художественное восприятие: категориально-методологические основы анализа: Дис. ... докт. фил. наук. – К., 1990. – 358 с.

53. Лебедева Н. М. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. – 408 с.

54. Лебедева С. А., Тарасов С. В. Организация исследовательской деятельности в гимназии // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 7. – С. 41 – 44.

55. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся. – М., 2007. – 17 с.
56. Леонтович А. В., Обухов А. С., Савенков А. И., Корженкова А. А., Поддьяков А.Н. // Журнал «Исследователь». – 2012. – 160 с.
57. Лизинский В. М. Имидж и миссия школы как ресурс ее развития. Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006.
58. Лобанова Г. А. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания образования через целостный комплекс педагогических средств. – Владимир: ВГПУ, 2004. – 154 с.
59. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 680.
60. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матяш. – СПб. : Речь, 2011. – 560 с.
61. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
62. Мотков О. И. Методика «Личностная биография». – URL: www.eLIBRARY.ru
63. Мусаелян Е. Н. Формирование готовности старшеклассников к жизненному самоопределению в процессе социальной деятельности. – Белгород, 2012. – 67 с.
64. Николаева А. А. Гражданская идентичность в структуре социальных идентичностей личности // Вестник практической психологии образованию. – 2011. – № 4 (29).
65. Новикова Л. И. Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований // Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации / под ред. Л.И. Новиковой. – М. : Изд. НИИТ и ИП, 1992. – С. 14 – 21.
66. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся / Под ред. А.С. Обухова. – М., 2001. – 23 с.
67. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М. : МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2011. – 592 с.

68. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
69. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
70. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и развития персонала: учебное пособие. – СПб: ИВЭСЭП, 2003. – 536 с.
71. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
72. Пастухова И. П. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учеб.-метод. пособие для студ. средн. проф. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 160 с.
73. Пахомова Е. М., Дуганова Л. П. Учитель в профессиональном конкурсе: учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 168 с.
74. Пашкевич В. В. Нравственное самоопределение личности психолого-педагогический аспект проблем и сущность процесса [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2. – С. 29 – 32. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15275727>.
75. Плаксина И.В. Воспитательное пространство как психолого-акмеологическое основание профессионального самоопределения // Акмеология. – 2014. – № 1-2. – С. 183 – 184. – URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>
76. Плаксина И. В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций: Монография. – Владимир: ВГГУ, 2008.
77. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании: методическое пособие. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2014. – 173 с.
78. Положение о «мастер-классе» как форме профессионального обучения учителей // Практика административной работы в школе, 2004. – № 5.
79. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
80. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академический проект, 2010. – 403 с.

81. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М. : Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК. – 223 с.

82. Резниченко М. Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 83 – 89.

83. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 488 – 492.

84. Рожков М. И. Воспитание учащихся: теория и методика. – Ярославль: ЯГПУ, 2002. – 282 с.

85. Рокутов С. В. Управление становлением гражданского самоопределения студентов // Вестник Южно-Уральского Университета. – 2009. – №1. – С. 71 – 75.

86. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1957. – 328 с.

87. Русских Г.А. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика // Методист. – 2004. – № 2.

88. Рябцева И. В. Анализ понятий «самоопределение» и «готовность к профессиональному самоопределению» в психолого–педагогической литературе // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8.

89. Сапогова Е. Е. Смысловая ампликация личностно значимых событий в автобиографических реконструкциях // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: Н.А. Логинова, К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 73 – 100.

90. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: Дис. ... док. пед. наук. – Ярославль, 2010.

91. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников в деятельности детско-юношеских общественных организаций // Международная научно-практическая конференция «Детское движение как социокультурный и педагогический феномен», посвященная 100-летию детского движения 23-25 апреля 2009 г. – Ростов-на-Дону: ООО «Печатная лавка», 2009. – С. 139 – 143.

92. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

93. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

94. Сенин И. Г. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП) / И.Г. Сенин, В.Е. Орел. – Ярославль: НПО «Диагностика», 2008.

95. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.

96. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.

97. Слободчиков В. И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 415 с.

98. Смаковская Н.И. Реализация арт-технологий в формировании общекультурных компетенций у бакалавров инженерного вуза // Нижегородского образования. – 2013. – № 3. – С. 102 – 107.

99. Смаковская Н. И. Развитие художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств: Дис. ... к. психолог. наук. – Н. Новгород, 2000. – 170 с.

100. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КНО-РУС, 2013. – 432 с.

101. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.

102. Управление исследовательской активностью студента. Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов / Под ред. А.С. Обухова. – Ижевск, 2008. – 72 с.

103. Фамелис С. А. Организация исследовательской работы учащихся. – М., 2007. – 41 с.

104. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

105. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М. : Моск. пс.-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 672 с.

106. Формы воспитания студенческой молодежи. Методика организации: учебно-методическое пособие № 10. – СПб. : Автономная неком-

мерческая организация «Центр информации образования», 2009 – 93 с.

107. Фруммин И. Д., Эльконин Д.Б. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 24 – 32.

108. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Педагогика как практика порождения и воспитания ответственности // Народное образование, 2013. – № 1. – С. 201 – 204.

109. Хангельдиева И. Г. Взаимодействие и синтез искусств. – М. : Знание, 1982. – 62 с.

110. Хейзинга Й. Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры. [Пер. с англ.]. – М., 1992. – 240 с.

111. Хуторской А. В. Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 10 – 25.

112. Хомерики О. Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 186 с.

113. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. – М: Университетская книга, 2010. – 320 с.

114. Шереметова Г. П. Понятие социального самоопределения личности и его сущность [Электронный ресурс]. – URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2243.

115. Шишарина Н. В. Обзор критериев, признаков и условий инноваций в воспитании // Международная научно-практическая интернет-конференция «Инновации в образовании XXI века», 10.06.2014 г. – М., 2014. – С. 2 – 9.

116. Щербакова Е. Л. Жизненная перспектива и личностное самоопределение как компоненты профориентирования [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского Государственного Педагогического Университета. – 2010. – №6. – С. 216 – 224. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15127021>.

117. Щуркова Н. Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. – М. : ОЦ «Педагогический поиск», 1997. – 77 с.

118. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М. : Флинта, 2006.

119. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 356 с.

120. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы – М. : Сентябрь, 2011. – 176 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица

Ранг по r_{cp}	№ в коррел. матрице	Переменная	Кол-во связей с перемен.	$ r_{cp} $	Переменные, с которыми обнаружена взаимосвязь	r
1	24	когерентность образовательной среды	2	660	эмоциональность образовательного пространства добросовестность	791 -528
2	36	установка на поощрение занятости	1	656	высокая осознанность жизненного предназначения	11
3	17	гармоничность осуществления жизненного предназначения	7	623	внутренний локус	638
					высокая осознанность жизненного предназначения	665
					низкая осознанность жизненного предназначения	-610
					вера в осуществление жизненного предназначения	644
					разнонаправленное жизненное предназначение	647
					действительность жизненного предназначения	608
					экстраверсия	550
4	32	интегративная модель	1	615	смешанная модель	615
5	14	вера в осуществление жизненного предназначения	4	610	разнонаправленное жизненное предназначение	663
					действительность жизненного предназначения	555
					гармоничность осуществления жизненного предназначения	644
					открытость опыту	579
6	12	низкая осознанность жизненного предназначения	1	609	гармоничность осуществления жизненного предназначения	-610
7	15	разнонаправленное жизненное предназначение	5	587	высокая осознанность жизненного предназначения	476
					вера в осуществление жизненного предназначения	663
					действительность жизненного предназначения	673
					гармоничность осуществления жизненного предназначения	647
					творческая реализация	474
8	7	ситуативная ориентация	3	582	осознанность образовательного пространства	534
					доминантность образовательного пространства	666
					смешанная модель	547
9	31	смешанная модель	2	581	ситуативная ориентация	547
					интегративная модель	615

Продолжение табл.

Ранг по r_{cp}	№ в коррел. матрице	Переменная	Кол-во связей с перемен.	$ r_{cp} $	Переменные, с которыми обнаружена взаимосвязь	r
10	16	действительность жизненного предназначения	6	569	поддержка других	459
					высокая осознанность жизненного предназначения	666
					вера в осуществление жизненного предназначения	555
					разнонаправленное жизненное предназначение	673
					гармоничность осуществления жизненного предназначения	608
					соц. желательные установки	453
11	11	высокая осознанность жизненного предназначения	8	562	поддержка других	582
					внутренний локус	473
					разнонаправленное жизненное предназначение	476
					действительность жизненного предназначения	666
					гармоничность осуществления жизненного предназначения	665
					установка на поощрение занятости	657
					установки на подавление агрессии ребенка	473
экстраверсия	505					
12	43	нейротизм	2	558	внешний локус творческая реализация	614 -501
13	4	подчиненный	1	557	исполнитель	557
14	44	экстраверсия	3	549	внутренний локус	594
					высокая осознанность жизненного предназначения	505
					гармоничность осуществления жизненного предназначения	550
15	1	исполнитель	2	547	подчиненный установка на поощрение зависимости от учителя	557 537
16	21	обобщенность образовательного пространства	3	543	широта образовательного пространства	614
					осознанность образовательного пространства	534
					доминантность образовательного пространства	481
17	10	внешний локус	2	540	нейротизм	614
					сотрудничество	466
18	9	внутренний локус	4	439	высокая осознанность жизненного предназначения	473
					гармоничность осуществления жизненного предназначения	638
					поточная модель	451
					экстраверсия	594

Продолжение табл.

Ранг по r_{cp}	№ в коррел. матрице	Переменная	Кол-во связей с перемен.	$ r_{cp} $	Переменные, с которыми обнаружена взаимосвязь	r
19	28	творческая реализация	5	537	разнонаправленное жизненное предназначение широта образовательного пространства инновационная модель раздражительные реакции в адрес ученика нейротизм	474 549 538 -624 -501
20	38	установка на поощрение зависимости от учителя	1	537	исполнитель	537
21	39	раздражительные реакции в адрес ученика	3	535	широта образовательного пространства творческая реализация установки на подавление агрессии ребенка	-494 -624 -501
22	18	интенсивность образовательного пространства	9	533	интенсивность образовательного пространства осознанность образовательного пространства обобщенность образовательного пространства эмоциональность образовательного пространства доминантность образовательного пространства активность образовательной среды мобильность образовательной среды творческая реализация раздражительные реакции в адрес ученика	456 745 614 469 528 450 488 549 -494
23	20	осознанность образовательного пространства	7	529	ситуативная ориентация широта образовательного пространства интенсивность образовательного пространства обобщенность образовательного пространства эмоциональность образовательного пространства доминантность образовательного пространства мобильность образовательной среды	534 745 482 534 450 493 463
24	23	доминантность образовательного пространства	6	527	ситуативная ориентация широта образовательного пространства осознанность образовательного пространства обобщенность образовательного пространства мобильность образовательной среды открытость опыту	666 528 493 481 543 -453

Продолжение табл.

Ранг по r_{cp}	№ в коррел. матрице	Переменная	Кол-во связей с перемен.	$ r_{cp} $	Переменные, с которыми обнаружена взаимосвязь	r
25	22	эмоциональность образовательного пространства	5	525	широта образовательного пространства	469
					осознанность образовательного пространства	450
					когерентность образовательной среды	791
					активность образовательной среды	453
					линейная	460
26	37	строгие реакции в адрес детей	1	516	установки на инфантилизацию ученика	516
27	41	установки на инфантилизацию ученика	1	516	строгие реакции в адрес детей	516
28	47	добросовестность	2	513	когерентность образовательной среды	-528
					открытость опыту	498
29	33	инновационная модель	2	512	творческая реализация	538
					раздражительные реакции в адрес ученика	-486
30	25	активность образовательной среды	4	512	широта образовательного пространства	450
					интенсивность образовательного пространства	629
					эмоциональность образовательного пространства	453
					мобильность образовательной среды	515
31	45	открытость опыту	3	510	вера в осуществление жизненного предназначения	579
					доминантность образовательного пространства	-453
					добросовестность	498
32	19	интенсивность образовательного пространства	4	509	широта образовательного пространства	456
					осознанность образовательного пространства	482
					активность образовательной среды	629
					мобильность образовательной среды	470
33	5	поддержка других	3	499	высокая осознанность жизненного предназначения	582
					действительность жизненного предназначения	459
					устойчивость образовательной среды	-457
34	26	мобильность образовательной среды	5	496	широта образовательного пространства	488
					интенсивность образовательного пространства	470
					осознанность образовательного пространства	463
					доминантность образовательного пространства	543
					активность образовательной среды	515

Окончание табл.

Ранг по r_{cp}	№ в коррел. матрице	Переменная	Кол-во связей с перемен.	$ r_{cp} $	Переменные, с которыми обнаружена взаимосвязь	r
35	27	устойчивость образовательно среды	2	487	поддержка других поточная	-457 -518
36	29	поточная модель	2	484	внутренний локус устойчивость образовательно среды	451 -518
37	40	установки на подавление агрессии ребенка	1	473	высокая осознанность жизненного предназначения	473
38	46	сотрудничество	1	466	внешний локус	466
39	30	линейная модель	1	460	эмоциональность образовательного пространства	460
40	34	соц. желательные установки	1	453	действительность жизненного предназначения	453
41	2	творец	0	0	-	0
42	3	руководитель	0	0	-	0
43	6	поддержка себя	0	0	-	0
44	8	духовная ориентация	0	0	-	0
45	13	однонаправленность жизненного предназначения	0	0	-	0
46	35	установка на подавление воли ученика	0	0	-	0
47	42	установки на симбиотическое отношение с учениками	0	0	-	0

Примечание: здесь и далее нули и разделительные символы между целой и дробной частью корреляционных связей опущены; дробная часть округлена до тысячных; значимость взаимосвязей на уровне $p < 0,01$.

Приложение 2

Таблица 1

Значимые результаты однофакторного дисперсионного анализа (фактор – факультет)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
значимость морали, нравственности для общества	Between Groups	79,857	2	39,928	3,799	,025
	Within Groups	1219,286	116	10,511		
воздаяние за добро и зло	Between Groups	149,788	2	74,894	5,546	,005
	Within Groups	1566,532	116	13,505		
активность/пассивность (когн комп)	Between Groups	23,252	2	11,626	3,824	,025
	Within Groups	352,680	116	3,040		
активность/пассивность (эмоц комп)	Between Groups	40,739	2	20,369	5,616	,005
	Within Groups	420,724	116	3,627		
активность/пассивность (конат комп)	Between Groups	37,461	2	18,730	3,723	,027
	Within Groups	583,648	116	5,031		
эгоцентрическая нравственная ориентация	Between Groups	105,876	2	52,938	3,605	,030
	Within Groups	1703,283	116	14,683		
группоцентрическая нравственная ориентация	Between Groups	57,468	2	28,734	3,877	,023
	Within Groups	859,810	116	7,412		
миросозидательная нравственная ориентация	Between Groups	93,848	2	46,924	3,706	,028
	Within Groups	1468,724	116	12,661		

Таблица 2

Результаты апостериорного исследования (критерий Шефе) факторного анализа по факультетам

Dependent Variable	(I) факультет	(J) факультет	Sig.
значимость морали, нравственности для общества	СПП	ЕГФ	,093
		ФМФ	,044
	ЕГФ	СПП	,093
воздаяние за добро и зло	СПП	ЕГФ	,013
		ФМФ	,026
	ЕГФ	СПП	,013
		ФМФ	,944

Окончание табл. 2

Dependent Variable	(I) факультет	(J) факультет	Sig.
активность/пассивность (когн комп)	СПП	ЕГФ ФМФ	,036 ,119
	ЕГФ	СПП ФМФ	,036 ,834
активность/пассивность (эмоц комп)	СПП	ЕГФ ФМФ	,005 ,286
	ЕГФ	СПП ФМФ	,005 ,191
активность/пассивность (конат комп)	СПП	ЕГФ ФМФ	,033 ,174
	ЕГФ	СПП ФМФ	,033 ,709
эгоцентрическая нравственная ориентация	СПП	ЕГФ ФМФ	,065 ,079
	ЕГФ	СПП ФМФ	,065 ,988
группоцентрическая нравственная ориентация	СПП	ЕГФ ФМФ	,023 ,400
	ЕГФ	СПП ФМФ	,023 ,336
миросозидательная нравственная ориентация	СПП	ЕГФ ФМФ	,205 ,032
	ЕГФ	СПП ФМФ	,205 ,727

Научное издание

ПЛАКСИНА Ирина Васильевна
ДРОЗД Карина Владимировна
ЗОБКОВ Александр Валерьевич
и др.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛА-ВУЗ КАК УСЛОВИЕ ЖИЗНЕННОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Монография

На первой полосе обложки изображена репродукция картины К. Юона
«Люди будущего»

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 30.09.2015

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 16,04. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.