

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

# **РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

*Коллективная монография*

Нижевартовск  
2014

**ББК 74.0**

**Р 31**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного университета

*Авторы:*

И.И. Легостаев, А.В. Царькова (гл. 1), А.С. Родиков (гл. 2),  
Г.А. Петрова, Н.Е. Петрова (гл. 3), И.И. Евдокименко (гл. 4),  
Р.Ш. Локтева (гл. 5), Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко (гл. 6),  
С.К. Овсянникова (гл. 7), О.И. Истрофилова (гл. 8),  
Л.А. Ибрагимова, А.М. Салаватова (гл. 9.1.),  
Г.Н. Дивеева (гл. 9.2.), Е.А. Бауэр (гл. 10)

*Отв. редакторы:*

доктор педагогических наук, профессор *Л.А. Ибрагимова*;  
кандидат педагогических наук *О.И. Истрофилова*

*Рецензенты:*

доктор педагогических наук, профессор *О.А. Иванова*  
(Московский институт открытого образования)  
доктор педагогических наук, профессор *М.Г. Тайчинов*  
(Московский государственный гуманитарный университет  
им. М.А. Шолохова)

**Р 31      Реализация ценностного подхода в образовании:** Коллек-  
тивная монография / Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофи-  
лова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. –  
153 с.

**ISBN 978–5–00047–204–0**

Коллективная монография посвящена сущности и специфике  
реализации ценностного подхода в образовании.

Авторы систематизируют и обобщают значительный теорети-  
ческий и практический материал в области реализации ценност-  
но-ориентированного подхода к решению проблем образования.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных  
заведений.

**ББК 74.0**

**ISBN 978–5–00047–204–0**

© Ибрагимова Л.А., 2014

© Истрофилова О.И., 2014

© Издательство НБГУ, 2014

## Оглавление

|                                                                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Глава 1. ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:<br/>ИНВАРИАНТНО-ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ .....</b>                                                      | <b>5</b>  |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 27        |
| <b>Глава 2. КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ<br/>ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>                                                      | <b>28</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 42        |
| <b>Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ<br/>ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ<br/>ОБУЧЕНИЯ.....</b>                                              | <b>45</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 51        |
| <b>Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО<br/>ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-<br/>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</b>                              | <b>52</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 61        |
| <b>Глава 5. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В<br/>ФОРМИРОВАНИИ НАВСТВЕННОСТИ НА<br/>ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В<br/>ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ.....</b> | <b>62</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 72        |
| <b>Глава 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К<br/>ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ<br/>ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ<br/>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>    | <b>73</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 97        |
| <b>Глава 7. ДИАГНОСТИКА НАВСТВЕННОЙ<br/>ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<br/>КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО НАВСТВЕННОГО<br/>ВОСПИТАНИЯ.....</b>          | <b>99</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                                 | 115       |

|                                                                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Глава 8. ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОСТРОЕНИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ .....</b> | <b>116</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                               | 126        |
| <b>Глава 9. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ .....</b>                                        | <b>127</b> |
| <i>9.1. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ....</i>                                                           | <i>127</i> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                               | 136        |
| <i>9.2. РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....</i>                  | <i>137</i> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                               | 143        |
| <b>Глава 10. ЦЕННОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....</b>                             | <b>145</b> |
| ЛИТЕРАТУРА.....                                                                                                                               | 152        |

# **Глава 1. ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ИНВАРИАНТНО- ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

В новых демократических условиях развития российского общества появляются новые подходы к образованию, пересматривается значимость общеизвестных. Возобновляется дискуссия вокруг подходов к основополагающим определениям, основополагающим понятиям учебно-воспитательного процесса, то есть к вечным методологическим понятиям. Происходит это, по нашему мнению, прежде всего из-за того, что по Закону об образовании на первый план выдвигаются интересы личности [6].

С точки зрения теории развития личности взаимодействие человека с окружающей действительностью осуществляется в двух формах. В одной из них личность выступает в качестве пассивного объекта, в другой – в качестве активного субъекта собственного развития. С точки зрения аксиологического подхода собственно развитие может осуществляться лишь в том случае, когда личность проявляет активность (по Г.И. Щукиной – интеллектуальную, духовную и др.). При этом характер активности формируется самой личностью свободно и независимо, а её результатом становятся обретенные новые качества личности как предпосылки для дальнейшего развития. В лучших своих образцах образование ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями [7] (на компетентностном подходе построены вузовские стандарты третьего поколения), позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование можно назвать инновационным и оно должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное. Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства [8].

Реализация ценностного подхода к процессу обучения будет реально осуществляться только при взаимном интересе сторон, то есть субъекта и объекта обучения. При этом, если у объекта

обучения достаточно, в общем-то, желания, то субъект обучения должен еще иметь и соответствующие возможности для осуществления этих желаний. Здесь мы неизбежно приходим к необходимой подготовке педагога с точки зрения его педагогических возможностей, главными проявлениями которых будет его педагогическая культура [10].

Социальный заказ на формирование личности с определенными заданными характеристиками и индивидуальные ценностные ожидания конкретной личности, соотнесенные с собственными возможностями, склонностями и особенностями, при личностно-ориентированном ценностном подходе могут дополнять друг друга, коррелироваться. В этой связи поиск оправданного соотношения этих позиций, их гармонизации, представляется достаточно ответственным в современном педагогическом процессе, но весьма необходимым.

Сегодня Россия ведет поиск такой модели образования, которая вбирала бы в себя лучшие образцы из систем образования других государств, адаптируя их к отечественной реальности. С учетом этого весьма интересными для российских исследователей были бы результаты глубоких проработок учеными проблемы реализации ценностного подхода и её связи с новыми ориентациями реформируемого общества, выстраивания ценностной идеологии современного образования [1]. Ведущие идеи зарубежной педагогической аксиологии, отраженные в трудах известных во всем мире ученых и практиков, были бы полезны в создании стратегических программ развития российского образования, вынужденного действовать сегодня в условиях противоречия декларируемых ценностей и ценностей, которые в процессе социализации «прививает» жизнь. Опыт показывает, что введение системы образования, базирующейся на уже других, новых ценностях, чрезвычайно сложный и даже болезненный процесс, поскольку затрагивает прочно укоренившиеся установки и интересы. Поэтому необходимо понимание решающей роли личности педагога в воспитании таких ценностей эффективности его профессиональной подготовки.

Большое значение имеют исследования проблемы ценности в системе наук о человеке (философии, социологии, отечественной психологии и педагогике, зарубежном образовании), осмысление

категории «ценность» и ее производных, исследования механизма взаимодействия ценностных ориентаций с близкими ей психологическими компонентами личности (установками, интересами, мотивами, потребностями и др.). Следует также определить главенствующее место ценностной ориентации в социальной жизни человека, вычленив проблему аксиологического обоснования современной подготовки гуманитария, установление историчности аксиологических ориентиров современного образования.

Каждая профессионально-педагогическая конструкция, обосновывающая тот или иной подход к образованию, говорит о решении проблем в аспекте человеческой личности. В них соотносятся действия с системой личностных ценностей, обращается к ценностям общества, в котором предполагается самореализация. В благоприятных ситуациях приводятся в движение мощные механизмы внутренней мотивации, задействуются сущностные силы, адекватно отражающие возможности личности. Практически каждый из авторов педагогических конструкций (концепций) настаивает на их исключительности и оригинальности, способности их собрать в себе воедино противоречивые и разрозненные данные о личности, концептуальных основах обучения и воспитания, построить целостную картину педагогического бытия. Ценностный подход отражает мировоззренческую позицию исследователя, определяет ценностный ракурс, призму, через которую рассматривается образование. Базируясь на ценностях профессиональной деятельности, каждый из подходов несет в себе определенную «изюминку», более детально и придирчиво анализирует деятельность высшей школы, различные ее аспекты. Хотя во многих работах специально не выделяется аксиологический компонент, сама профессиональная подготовка будущих специалистов дает полное основание интерпретировать проблему подхода в ценностном плане. Аксиологический компонент инвариантен, часто именно он определяет цели исследования, задачи и интерпретирует его результаты, мотивирует к дальнейшему поиску разрешения педагогических проблем.

И.Б. Котова отмечает: «Идею гуманизации можно считать тенденцией, реально возникшей в психологии личности». Распространение и признание этой идеи привело к стремлению гуманизировать любое знание, к синтезу и диалогу различных

культур. Важнейшей тенденцией гуманизации определяется интегративная, побудившая интерес к общечеловеческим ценностям, то есть к утверждению гуманистических ценностей и идеалов как высших уровней развития личности, поиску их усвоения, признанию приоритета общечеловеческих ценностей перед остальными» (Психология личности в России. – Ростов-на-Дону, 1994). В качестве таких ценностей видятся следующие: свобода личности; изменение её положения в обществе, выражающееся в стремлении снять существующий еще со времен античности социальный контраст между управляющими и управляемыми. Подтверждение подобным толкованиям мы находим в работах О.С. Газмана, определяющего гуманизм в качестве «мировоззренческой системы, признающей человека как высшую ценность, утверждающего его право на свободу, счастье, развитие» (Гуманизм и свобода, ИПИ РАО, 1995). Поэтому в центре образовательной теории и практики должны лежать гуманистические ценности, идеалы, решение которых считаем невозможным откладывать на потом. Гуманистическая направленность связывает цели образования с общечеловеческой и национальной культурой, ее ценностными наполнениями. Высшим гуманистическим началом должно стать реальное отношение к человеку как высшей ценности бытия, признание человека самоцелью развития и основным критерием оценки общественного прогресса, считает И.Б. Котова.

В наших работах [7; 9; 10] много внимания уделяется различным подходам в педагогических исследованиях, в науке педагогике, образовании различных ступеней. Среди таких подходов мы рассматривали системный подход, системно-структурный подход, компетентностный подход, а также аксиологический.

В настоящей работе мы покажем наше понимание аксиологического подхода в образовании через формулировки и содержание принципов инвариантности российского образования в аспекте его историко-педагогического развития и нашей интерпретации. Здесь получается как бы продолжение нашей публикации в Вестнике НГГУ №3 за 2013 год.

Впервые идея, заключающаяся в том, что российская система образования, российская средняя школа на всех этапах развития России являлась стабилизирующим фактором, инвариантной ча-



стью системы социального устройства российского государства, высказана нами в статьях [10; 11]. В них мы доказывали, что выдвигаемая нами идея инвариантности российского образования и воспитания в двадцатом столетии являлась основой консолидации российского общества.

На основе системно-структурного подхода нами осуществлен функциональный анализ развития школы, скоррелированный с конкретными этапами социально-экономического развития российского государства в XX–XXI веках [5]. Это позволило в рамках выдвигаемой нами идеи инвариантности российского образования определить основные принципы инвариантности как в структуре самой системы образования и содержании образовательной деятельности, так и в связях элементов системы образования со структурно-компонентной спецификой общественного устройства.

Система принципов инвариантности обучения и воспитания, ее место в российском обществе, взаимоотношения между другими системами подробно показаны в работе [9]. Сами принципы инвариантности, как связующие элементы, обозначены аббревиатурами ПВС – принципы внутрисистемные, т.е. действующие внутри системы образования, и ПМС – принципы межсистемные, т.е. действующие между различными системами общества). Для примера показана связь с пятью другими системами российского общества – культура, армия, семья, общественные организации, общественные институты. Хотя они и не составляют полностью структуру российского общества, но достаточно представительны и частично перекрещиваются с системой образования. В местах этого скрещивания и находятся межсистемные принципы.

В настоящей работе мы рассматриваем только принципы, имеющие прямое отношение, по нашему мнению, к постановке и реализации ценностного подхода.

Принцип эволюции аксиологических (ценностных) приоритетов в образовании (внутрисистемный). В конце XIX – начале XX веков заметен интерес российской общественности к проблемам ценностей. В этом есть немалая заслуга русских философов, имена которых вписаны золотыми буквами в историю отечественной и мировой культуры – Н.А. Бердяев, С.В. Булгаков, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, Е.Н. Трубецкой и др. Проблемы ценностей

человека, их природа, виды взаимоотношений, наше знание о них традиционно были в центре внимания русской философии. «Отказ от общественно значимых ценностных ориентаций сегодня столь же разрушителен для социализации ребенка в процессе обучения, как и недооценка развития индивидуальности в недавнем прошлом нашей школы» [4].

Для всех периодов развития общества и ученых-философов имеет важное значение определение самого понятия «ценность». Как отмечал Н. Решер, горячее желание иметь точную ценностную терминологию, похоже, явилось единственной точкой согласия для них. П.Н. Ткачев опасался, что, что отсутствие единства ценности, обязательной для всех, может привести к нравственной анархии, то есть господству бесчисленных субъективных истин и, поэтому стремился к установлению общесубъектной истины. Его оппонент П.Л. Лавров, отказываясь от признания объективации универсальной ценности, смог установить свою философию ценности на основе дифференциации, в силу которой каждая развивающаяся личность усваивает универсальную норму в соответствии со своим уровнем развития. Свои определения ценности есть и у современных философов А.М. Коршунова, В.М. Мантагова, С.Ф. Анисимова и др. Однако, несмотря на различие в формулировках ценности, ученые единодушны во мнении, что деятельность человека обладает аксиологическими свойствами.

Аксиология наряду с психологией, педагогикой, теорией культуры всегда служила одной из идейных опор воспитания. Ее религиозная составляющая оказывала несомненное влияние на формирование мировоззрения личности. В дореволюционный период профессора нравственного богословия Русской православной церкви М.А. Олесницкий, М.М. Тареев и др. несли в народ основы христианской этической аксиологии, но в послереволюционном атеистическом мировоззрении для нее не осталось места.

Принцип связан с разработкой ценностных ориентиров, ведущих к принципиально иному социокультурному состоянию, другой образовательной идеологии. Выдающиеся педагогические системы прошлого имели в качестве важнейшего элемента концепцию о целях, нормах и ценностях человеческого бытия. Богатое аксиологическое наследие, содержащее в себе мощные исто-

рические пласты человеческих связей и взаимоотношений, образующих ценностные предпочтения самых разных профессионально-педагогических групп, входит ныне в педагогическую практику. Используется также огромный опыт формирования ценностных ориентаций личности, ярко высвечивающий весь ценностный колорит образовательных парадигм и технологий. Концептуальным для нас является положение об историко-педагогической детерминации идей и принципов реформирования образовательных систем, преобразование которых должно происходить не через разрушение или полное отрицание старого, а на основе тщательного изучения прежнего реформаторского опыта. От этого во многом зависит успешность прогнозирования аксиологических ориентиров в образовательно-воспитательной подготовке.

Сегодня для общества важным является выявление ценностей, характерных для образования (доступность обучения, научность, практико-ориентированность, духовность, нравственность, творчество, универсальность получаемых знаний и т.п.); установление периодизации ценностей в XX веке по параметрам, определяющим его социальную и личностную направленность: гуманизм, антропоцентризм, моно- и полицентризм и др.; определение особенностей историко-педагогической эволюции изучаемых ценностей в условиях постоянства одних аксиологических ориентиров и переменчивости других; осуществление содержательного анализа эволюции ценностей, их детерминации конкретными историческими условиями в каждом из указанных периодов; определение совокупности ценностей, значимых для обоснования аксиологических основ строителя новой России и прогнозирования ориентиров для формирования его личности в XXI веке (духовность, соборность, нравственность, гуманизм, творчество, профессионализм).

Сегодня, как и ранее в аксиологии, мы должны формировать:

– мировоззрение, основанное на признании ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений;

– образование, основанное на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности

Отечественной системе образования в силу политических, социальных и религиозных установок всегда были свойственны такие аксиологические особенности, как доминирование пассивно-репродуктивного восприятия воспитанником знаний над его творческой познавательной деятельностью. «Прочные знания» считались самодостаточной ценностью, поощрялась готовность воспринимать их на веру без каких-либо критических оценок и интерпретаций. Для российского менталитета были характерны непреложность авторитета педагога в качестве носителя «высших» интеллектуальных и нравственных истин, неприятие негосударственного «частного» образования, тенденции принизить и поставить под сомнение любой личный успех – будь то в педагогической или ученической среде, ставка на «усредненное» движение к общей цели.

Ценности гуманистической ориентации с большим трудом пробиваются через буреломы авторитаризма. Опыт предыдущих поколений показывает, что быстрая смена ценностей невозможна и она может привести к большим бедам не только в стране, решившейся на преобразования, но и мировом сообществе в целом. Неагрессивное восприятие другого человека, терпимое отношение (толерантность) к его ценностным ориентациям и установкам предопределяет во многом стратегию и тактику формирования новых ценностей в обществе. Раскол в системе духовных идеалов и ценностей, явственно просматриваемый в современном социуме, не может быть, по нашему мнению, устранен без помощи образования.

Выращивание нового человека в условиях идеологического вакуума (в отсутствии национальной идеи), по сути своей утопическая мысль. Процесс этот не может идти произвольно, он должен регулироваться умно, ответственно, без насилия над личностью, диалогично, соотносясь с ценностями и целевыми установками другого человека. Анализируя прошлое, остающееся с нами навсегда, можно с уверенностью заявить, что обмен ценностями между обществом и школой происходит весьма интенсивно и на разных этапах этого обмена доминанты меняются. При этом эф-

фективность деятельности образовательных учреждений зависит от ценностного единства многих государственных и общественных институтов, принимающих участие в выработке «новых ценностей».

Принцип верховенства государственных приоритетов над приоритетами личности. На всех этапах развития России в XIX–XX столетиях государственные интересы ставились выше личных. Это определялось как жизненным укладом россиян, так и общественным строем.

Представления о государстве как организации, осуществляющей свою деятельность на основе закона, начали формироваться еще на ранних этапах развития человеческой цивилизации. Поиски справедливости подвели древних мыслителей к идее правового государства. Ученые древности полагали, что наиболее разумна и справедлива та форма жизни людей, при которой закон обязателен как для граждан, так и для самого государства. «Там где отсутствует власть закона,— писал Аристотель,— нет места и (какой-либо) форме государственного строя. Закон должен властвовать над всеми».

По мнению основоположника немецкой классической философии Иммануила Канта государство (*civitas*) выступает, как объединение множества людей, подчиненных правовым законам. Поскольку эти законы необходимы как априорные законы (законы, сами собой вытекающие из понятий внешнего права вообще, а не законы статуарные), то форма государства есть форма государства в идее, т.е. каким оно должно быть в соответствии с чистыми принципами права. Причем, данная идея может служить путеводной нитью (*norma*) для любого действительного объединения в общность.

В то же время русский мыслитель и философ Л.П. Карсавин оценивает государство как выражение и осуществление, как форму единства некоторого народного или многонародного культурного целого. Оно должно являться необходимою формою личного бытия народа или многонародного целого, а истинно личною формой соборного субъекта является церковь. Государство же оставаясь только собою, совершает определенные проступки (грех), но самым большим проступком (грехом) является полное его бездействие, что приводит к государственному само-

убийству. Задачи государства определяются в защите своих границ, в способности обороняться, в способности наказывать преступников, в заботе о своих подданных.

По мнению русского священника и богослова, философа и ученого, яркого представителя культуры серебряного века П.А. Флоренского устройство разумного государственного строя зависит от понимания положений, к которым должна была приспособляться сама машина управления. При этом техника указанного управления должна вырабатываться «хорошими специалистами» сообразно определенному историческому моменту. Государство есть целое, охватывающее своей организацией всю совокупность людей. Бюрократический абсолютизм, с одной стороны, и демократический анархизм, с другой, могут уничтожить государство. Следовательно, чтобы построить разумное государство необходимо сочетать свободу проявления данных сил отдельных людей и групп с необходимостью направлять целое к задачам, неактуальным индивидуальному интересу, стоящим выше и делающим историю. По его мнению, ослабленные государственные формы возникают тогда, когда происходит «урезание» личности или отдельных социальных и национальных групп. Это приводит к разложению как личности, так и самого государства.

Интересы государства всегда должны быть неприкосновенны как для личности, так и отдельных групп. Напротив, все то, что составляет содержание жизни отдельной личности должно не запрещаться и преследоваться государством, а уважаться и оберегаться им. Целостность и монолитность государства в своем строении должны определяться богатством и полнотой различных его групп и лиц. Мудрость государственного управления состоит не в истреблении и подавлении иных воззрений на те или иные события, а в умелом направлении их в русло государственных интересов.

П. Флоренский полагал, что главной задачей государства является предоставить каждому гражданину необходимые условия, при которых он смог бы показать, развить и применить свои способности, необходимые в определенное время, в определенный исторический период, а не стремление возвести всех своих подданных в «формальное равенство». При этом вовсе не обязатель-

но всех граждан тянуть только лишь к определенному виду деятельности, здесь необходим определенный выбор. По его мнению, политическая свобода народа в стране с представительным правлением является обыкновенным обманом и самообманом, ибо она только отвлекает от полезной деятельности и приводит к политиканству. «Должно быть твердо сказано, что политика есть специальность, столь же недоступная массам, как медицина или математика, и потому столь же опасная в руках невежд, как яд или взрывчатое вещество».

Но не у всех философов обнаруживается оптимистический взгляд на роль государства. По мнению некоторых из них (например, А. Шопенгауэр), оно должно избавляться от дурных привычек плюрализма, инакомыслия и т.п., а также обязано объединить усилия для достижения своей цели посредством покорения себе «остальной природы». Если этого не делается, то государство превращается в «кисельное царство». Существуют причины, как он указывает, по которым этого не происходит:

- пока еще очень далеко от этой цели; если уничтожить все страдания, то на их место тут же придет скука; плюрализм не подавляется;

- если инакомыслие будет «изгнано из государства», то оно может вернуться к его внешним границам в виде войны и «потребовать многих человеческих жертв».

В результате таких рассуждений они порой приходят к оправданию необходимости войны, как основного средства от переизбытка населения на планете, что является неприемлемой теорией для любого современного цивилизованного человека, общества, гражданского образования и воспитания его граждан.

Таким образом, с точки зрения философов основной задачей государства должна являться забота о своих гражданах, как главном его богатстве. Данное положение должно основополагающей линией проходить через весь учебный курс современного гражданского образования и воспитания учащихся и молодежи.

На современном этапе развития российского образования, новое демократическое правительство хотело бы поставить личные интересы граждан впереди государственных интересов путем создания широкого класса собственников или среднего класса, внедрением в сознание граждан новых аксиологических ориента-

ций, но это слабо получается. Более того, в ряде случаев намечается отход от этой позиции.

Принцип формирования духовного единства, чувства патриотизма российских народов. Анализ научно-педагогических работ, посвященных проблеме формирования духовного единства российских народов, патриотического воспитания, духовных ценностей в целом помогает нам представить целостную картину ее состояния в XX веке, определить ведущие тенденции и направления ее развития, обозначить место и роль патриотического воспитания в системе педагогической науки и практики, образования и воспитания подрастающего поколения.

Нами упомянуты выше понятия «духовность», «нравственность», «ценности». Мы будем их использовать на протяжении всей работы, поэтому дадим им определения. Начнем с понятия «духовность».

Рассмотрим определение духовности различными авторами. Так, в словаре русского языка есть понятие «духовный» – «относящийся к умственной деятельности, к области духа». Понятие «духовность» дается как существительное к прилагательному «духовный» без уточнения его смысла. К 1990 году ситуация меняется. В том же словаре (22-е издание, стереотипное) понятие «духовный» оставляется только для религиозного употребления. Появляется понятие «духовность» как существительное, которое означает «Свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» (стр.186).

Большой энциклопедический словарь 1991 года (гл. ред. А.М. Прохоров) вообще ушел от определения понятий «духовность» и «духовный». То же сделал Советский энциклопедический словарь (А.М. Прохоров) в 1987 году и Философский энциклопедический словарь в 1989 году. Это приводит нас к мысли о том, что понятие «духовность» есть чисто русское понятие, понятие словаря русского языка, на что нас также ориентирует и Словарь иностранных слов и выражений 1998 года (науч. редактор Л.Н. Смирнов), где нет определения понятий «духовность» и «духовный».

Вместе с тем у многих русских ученых и общественных деятелей есть определения духовности. Это Н.А. Бердяев, В.С. Соло-



вьев, Д.Н. Лихачев, Л.Н. Толстой, В.Д. Шадриков и др. В понятие духовности они включают различные аспекты – философский, культурологический, психологический, педагогический, лингвистический и т.п.

Нравственность, как и воспитанность, проявляется в человеческих отношениях, или нравственных отношениях. Обыденный уровень нравственных отношений имеет специфическое содержание трех основных компонентов: нормативного, познавательного и ценностного. Нормативный компонент здесь выступает в виде системы нравственных норм, действующих в обществе. Они произвольно формируются и изменяются, совершенствуясь вместе с изменениями жизни в обществе, в реальном сознании людей. Познавательный компонент определяется через систему ценностных представлений, понятий и суждений, которые возникают в сознании людей в процессе их общения между собой. Ценностный компонент выражается на основе стихийно возникающих оценок значимости каждого факта в нравственных отношениях как в индивидуальном, так и в групповом сознании. Обыденный уровень нравственных отношений обычно считают нравами. А.И. Титаренко считает, что «Нравы – понятие, фиксирующее общественные привычки людей, то, как фактически ведут себя члены большой или малой социальной группы, что они разрешают себе или запрещают. Нравы – это те эталоны и нормы поведения, которыми непосредственно руководствуются люди. Нравы как сущее, как наличное бытие добра и зла в поведении отличаются от идеалов как должного. Совокупность нравов связана с нравственностью социальной общности».

В соответствии с формирующимся образом человека во второй половине XX века либеральная гуманистическая традиция в образовании проявляется всё более отчётливо. Важнейшей целью образования провозглашается формирование открытого, свободного, системного мышления, обеспечивающего единство знаний, ценностей и способности человека действовать. Ценностными основаниями такого сознания выступают свобода, приоритет жизни в её многообразии, достоинство личности, самодисциплина, долг перед самим собой, творчество, терпимость, конструктивность и др. (Бим-Бад Б.М.).

В начале XX-го века российская система образования не испытывала дефицит научной, педагогической и публицистической литературы, посвященной проблемам духовно-нравственного воспитания. Большое количество монографий, брошюр, статей на страницах таких популярных педагогических журналов как «Вестник воспитания», «Русская школа» и многие другие как нельзя лучше характеризуют озабоченность российского общества начала в-ка по поводу нравственного воспитания подрастающего поколения. Красной нитью через большинство публикаций проходит мысль о том, что духовно-нравственное воспитание является религиозным воспитанием, осуществленным на практике. Это связано было с официальной политикой государства, основанной на трех китах: Вера, Отечество, Самодержавие.

После революции 1917 года пришедшие к власти большевики одной из главных задач считали защиту Отечества, а основное внимание было уделено воспитанию молодежи в духе идей защиты первого в мире социалистического государства. Данное направление оправдало себя во время Великой Отечественной войны, историческая победа в которой подтвердила избранную методику. Вместе с тем, в педагогической литературе того времени отмечались и недостатки в патриотическом воспитании школьников.

В основе содержания, определяющего воспитание советского гражданина и патриота в послевоенный период, находились идеи научного коммунизма. В советской школе патриотическое воспитание входило в систему идейно-политического воспитания учащихся, состоящего из воспитания социального инстинкта, общественных навыков, формировании коммунистического сознания. Политика, мораль и право в системе воспитания являлись основными источниками формирования патриота и гражданина Родины.

Политическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовно-нравственных ценностей в 80–90 годах XX столетия оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп россиян, молодежи в первую очередь. Усилился процесс снижения воспитательного воздействия российской культуры, искусства, образования – важных факторов формирования патриотизма. Среди мо-

лодого поколения более заметной стала утрата традиционного российского национального сознания. Вследствие утраты идеологических ценностей, патриотическое и интернациональное воспитание находились в процессе перестройки в новых социально-экономических условиях. Объективные и субъективные процессы, происходящие в обществе, существенно обострили национальный вопрос. Как следствие, патриотизм порой перерождается в национализм, утрачивается истинное значение и понимание интернационализма.

В 90-е годы начался этап смены ценностных ориентиров в системе воспитания подрастающего поколения, который сопровождался отрицанием самого понятия «патриотическое воспитание», полным отрицанием богатого исторического опыта, накопленного не одним поколением ученых-педагогов в сфере патриотического воспитания. На первый план вышли так называемые «общечеловеческие принципы», заменившие в то время основные принципы системы формирования патриота и гражданина России. В этот период был отменен в учебных заведениях учебный предмет «Начальная военная подготовка», практически полностью свернулись внеучебная и внешкольная работа по патриотическому воспитанию.

Идея воспитания патриотизма [2] нашла отражение в работах многих педагогов и рассматривается в контексте понятий гражданственности, патриотизма, гражданской культуры, гражданской позиции, самоопределения, гражданского общества, признания прав и свобод человека, как одна из основных ценностей современной молодёжи. Исходя из постановки проблемы развития и реализации ценностного подхода в образовании покажем роль государства в этом деле.

Правительство Российской Федерации своим постановлением от 5 октября 2010 года № 795 утвердило государственную Программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». Постановление рекомендует органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации при принятии региональных программ патриотического воспитания граждан учитывать положения настоящей Программы.

Названная Программа является продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской

Федерации на 2001–2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации.

В постановлении от 5 октября 2010 года отмечается, что в стране в основном создана система патриотического воспитания граждан. В большинстве субъектов Российской Федерации образованы и работают региональные координационные советы и центры патриотического воспитания. Приняты и реализуются долгосрочные ведомственные и региональные программы патриотического воспитания, нормативные правовые акты в области патриотического воспитания, а также созданы условия для организационного, информационного, научного и методического обеспечения патриотического воспитания.

В программе патриотическое воспитание определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

При этом патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Составной частью патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание граждан в соответствии с Федеральным законом «О воинской обязанности и военной службе».

Особая актуальность данной педагогической проблемы определяется, по нашему мнению, тем, что будущее любого государства находится в прямой зависимости от степени решения межнациональных проблем, которые в последние годы, к сожалению, приобрели кризисный характер, пронизывая все сферы общественно-политической жизни России. В этих условиях необходимо решение на всех уровнях острых проблем системы воспитания патриотизма, как основы консолидации общества и укрепления государства. Необходимость в новой или обновленной системе патриотического воспитания граждан, способной консолидиро-

вать и координировать эту сложную и многоплановую работу, очевидна.

Именно национальные культурообразовательные общности являются субъектами этнокультурного, межнационального общения и взаимодействия с другими общностями на территории России, воспроизводя федеративное устройство многонациональной и мультикультурной российской государственности, о чём говорилось в нашей статье [3].

Многовариативная система построения образовательного процесса в условиях полиэтнического коллектива требует специфического подхода к содержанию образования в отдельных субъектах Российской Федерации. В нем должны быть полно представлены богатства российской многонациональной культуры, а также образ жизни конкретного этносоциума, его традиции, обычаи, социальные нормы (стереотипы) поведения, духовные ценности, что будет способствовать обеспечению интеграции личности в систему национальной и мировой культуры.

Национальные духовные ценности выводят нас из круга обыденных представлений на мировые социально-гуманистические процессы, как вечные, непреложные истины, зафиксированные в народных традициях и священных книгах, заповедях всех религий. Эти ценности пронизывали каждую национальную культуру на протяжении веков и тысячелетий. Оптимальное построение современной школы с учетом национальных ценностей, исходящее из особенностей федеративного устройства России – ее открытости, множественности культур и этносов должно стать местом встречи многообразных культур, где дети учатся совместному сосуществованию друг с другом, содружеству, не теряя своей этноидентичности. Рассмотренная под этим углом поликультурность есть средство защиты и сохранения языков, культур, саобытных традиций и

Закон об образовании предусматривает приоритет общечеловеческих ценностей, но не предусмотрел необходимого в условиях децентрализации системы образования реального механизма согласования (во имя этих ценностей) интересов и целей различных субъектов общего образовательного пространства. Создавшаяся ситуация оказалась чревата опасностью содержательной разбалансировки единого образовательного пространства России

и отсюда дезинтеграции единства духовного и цивилизационного пространства. Российская система образования является важнейшей социальной инфраструктурой, обеспечивающей возможности полноценной самореализации личности каждого гражданина независимо от его языковой и этнокультурной принадлежности. Поэтому необходимо создать пространство общих духовных ценностей, наладить взаимосвязь культур, стремясь выделить общие ценности в них и при этом не игнорировать специфические религиозные традиции и особенности. Структура межконфессионального диалога создает условия для воспитания веротерпимости, толерантности к другой культуре.

Но в то же время ведущий методологический принцип диалога культур реализуется посредством усиления в структуре учебных предметов идей о ценностях в культурно-исторического развития цивилизации (Бим-Бад Б.М., Библер В.С., Давыдов В.В., Ибрагимова Л.А., Ильеков Э.В., Корнетов Г.Б., Тайчинов М.Г.), о взаимосвязи мировой, общероссийской, этнической культур, как общего, так и особенного и единичного. На уровне организации педагогического процесса приобщение учащихся к культуре строится как процесс восхождения личности от ценностей ближнего ряда к осмыслению места и значения этих ценностей в современной культуре в цивилизованном развитии всего мира.

Следует отметить, что наука и религия, занимающиеся каждая своей стороной жизни человека и мира, могут соприкасаться, пересекаться, но не опровергать одна другую. Отсюда мы видим необходимость выработки принципиально новой методологии, базирующейся на синтезе религиозных и научных ценностей. Путь достижения совершенства личности приводит к полноте гармонии всей человеческой природы. В данной области высокая степень духовной просвещенности святых Православия, Ислама, Буддизма подарила миру уникальное ценностное наследие. Из этой неиссякаемой сокровищницы можно черпать и совершенные воспитательные методики, применяя их на практике наряду с современными образовательными технологиями и реализовывать самые возвышенные идеалы педагогики.

Принцип гражданского образования и воспитания как средство формирования демократических гражданских ценностей и гражданских качеств молодого россиянина. Под гражданским

образованием и воспитанием мы понимаем систему и процесс формирования социально-экономических, политических, правовых, морально-этических способов практической деятельности растущего человека как члена общества и государства. На основе знаний сущности, характера, закономерностей социальных и других отношений у юного гражданина складываются демократические взгляды и убеждения, мировоззрение и нравственно-волевые качества как субъекта социальной деятельности.

Историко-педагогический анализ показывает, что к началу XX века социально-экономические и политические отношения в российском обществе крайне обострили проблему взаимоотношений человека и государственной власти. В силу исторических условий совершенно бюрократизированно разрослась чуждая духу русского человека фигура чиновника, который стал практически полностью управлять государством. Граждане превратились в подданных, обязанных выполнять приказ, повиноваться. Люди из граждан, имевших свои права, превратились в членов общества, знающих свои обязанности.

Яркими представителями официальной отечественной педагогики в начале XX века являлись К. Ельницкий, Е. Лозинский, К. Олесницкий. Эти ученые-педагоги, опираясь на идеалистическую философию с ярко выраженным религиозным налетом, проповедовали христианскую любовь к ближнему, стремились противопоставить революционному насилию принцип общечеловеческой христианской морали. Идея гражданского воспитания получила конкретно-историческую разработку во взглядах Н.Н. Румянцева. Сходство исторических периодов, политических ситуаций в начале XX века со второй половиной 80-х – серединой 90-х годов XX века позволяет использовать определенные моменты теории воспитания гражданина, разработанной этим педагогом, для решения актуальных проблем гражданского образования и воспитания на современном этапе развития российского общества.

С началом Первой мировой войны в российском обществе обострилась проблема приоритета «национального или общечеловеческого идеала», которую пришлось решать и российской педагогической мысли. Мировая трагедия выдвинула лозунг «национального идеала» в России новым лозунгом широкой жиз-

ни и педагогики. Например, П.П. Блонский выступал за то, чтобы дошкольное воспитание национализировалось и демократизировалось. В русской педагогике развернулась дискуссия о приоритете в воспитании национального или общечеловеческого. Русской исторической мысли был свойственен подход к пониманию гражданина как человека, служащего всеобщему делу, думающему о будущем своего государства.

В последующие годы появляются работы ученых, раскрывающие понятие «воспитание гражданственности» и личности, включающее в себя понятия «гражданин» и «гражданственность». Заслуживают внимания положения И.Н. Руссу, в которых в отношении гражданина как личности к своему государству, обществу, социально-политическому строю нашли выражения юридического, этического и морального характера. Их соответствие и сочетание зависело от классовой принадлежности граждан, от характера государства.

В 20-е годы считалось, что воспитывать в себе гражданственность возможно только на почве общественной работы (А.М. Горький), а воспитание в советской школе должно готовить гражданина нового строя и государства (А.В. Луначарский). По мнению Н.К. Крупской в центре процесса формирования гражданина должно было стоять мировоззрение, оценка школьником жизненных факторов, которое вырабатывается у него на основе научных знаний.

Изучение данного вопроса показало, что проблема гражданского воспитания учащихся интенсивно разрабатывалась в предвоенные годы. К началу Великой Отечественной войны был накоплен значительный практический опыт в этой области, имелись реальные положительные результаты в воспитании у подростков чувства коллективизма, пролетарского интернационализма, непримиримости к пережиткам прошлого.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что в период 1917–1940 гг. воспитание гражданина в СССР было связано, в первую очередь, с процессами государственного строительства и внешнеполитическими проблемами. Важное место в гражданском воспитании занимали проблемы формирования гражданина-общественника, вовлеченного в общественно-политическую



жизнь. При этом основная роль отводилась социальной среде, а учеба в школе считалась как выполнение гражданского долга.

Отличительной чертой послевоенного времени было то, что в военно-патриотическую работу перестает вноситься некий дух романтики, который был ей присущ в до- и военный период.

Следует заметить, что в педагогической и психологической науке в 50–60-е годы разрабатывались проблемы, относящиеся к вопросу воспитания гражданственности у учащихся, связанные с формированием у подрастающего поколения мировоззрения и нравственных убеждений. Так, по мнению известного педагога-новатора В.А. Сухомлинского гражданственность определялась как корень убеждений, мыслей, чувств, поступков человека. Сущность понятия «гражданин» рассматривалась как политико-юридический аспект изучения личности, разрабатываемый социологией, историей, юридическими науками. Это положение являлось исходной установкой для решения проблемы социально-политической сущности гражданина как личности. Считалось, что источником развития личности советского гражданина, его сознания, творчества, индивидуальности являются экономические и политические условия социалистического общества, поэтому ей свойственна определенная социальная и политическая направленность, основные, типичные для гражданина СССР черты. Хотя не отрицалось, что советскому гражданину были свойственны и личные особенности.

Для периода конца 80-х годов характерно появление философских и юридических работ (А.П. Бутенко, Ю.В. Колесниченко, В.Д. Шадриков и др.), выстраивающих новую правовую парадигму и тем самым обнаруживающих иные подходы к самому понятию «гражданин». Авторы акцентировали внимание на необходимости ориентирования системы права на человека, а все правовые проблемы осмысливать через идею свободы. По их мнению, изменение понимания статуса личности в государстве, появление потребности в человеке, как носителе демократической культуры, привели к поискам новых форм и методов воспитания учащихся, переориентации системы гражданского и правового воспитания. Это побуждало к поиску нестандартных путей в сфере гражданского образования и воспитания.

Таким образом, опыт советской школы показал, что в области воспитания гражданина политика, мораль и право являлись основным источником формирования их гражданского профиля, гражданской сознательности и ответственности.

В 90-х годах в педагогической литературе появился ряд публикаций, затрагивающих отдельные аспекты гражданского воспитания детей и молодежи и намечающих пути анализа результатов гражданского воспитания на уровне гражданского неповиновения (В.М. Шепель), анализирующих гражданское воспитание как продукт многовековой духовной культуры (В.Г. Смольников).

Свое дальнейшее развитие проблема ценностей, права и свободы получила в конце XX века. Так, А.Д. Сахаров утверждал, что у общества есть три цели: мир, прогресс и права человека, которые неразрывно связаны между собой. Невозможно достигнуть какой-либо цели, если исключить или пренебречь одной из них, так как исторически права человека и свобода всегда взаимосвязаны. По его мнению, интеллектуальная несвобода вначале разрушает гуманитарные области знания, литературу и искусство, приводит к интеллектуальному упадку, бюрократизации системы образования, исчезновению атмосферы творческого поиска, а затем – к застою и распаду.

Осуществленный нами анализ историко-педагогических аспектов проблемы гражданского образования и воспитания в России убеждает, что создание современной системы гражданского образования и воспитания учащихся образовательных организаций на личных и общественных ценностях имеет объективно необходимый, исторически закономерный и педагогически целенаправленный характер.

Глубокое осмысление результатов проведенного нами исследования идеи инвариантности обучения и воспитания в России, результатов социально-педагогического исследования этой проблемы в аксиологическом аспекте показали, что установленные нами принципы инвариантности обучения и воспитания являются основой, становым хребтом системы российского образования, той искомой базой, на которой построено наше исследование в целом, что выдвинутая идея инвариантности российского образования имеет консолидирующий характер российского общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булынин, А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект. Монография. – М.: МГО-ПУ, 1998. – 266 с.
2. Вергузь, А.С., Легостаев, И.И. Образовательное пространство формирования и управления патриотическим воспитанием / [Текст] / А.С. Вергузь, И.И. Легостаев / Российский научный журнал. № 3(34). – 2013. – С. 116–123.
3. Ибрагимова, Л.А., Легостаев, И.И. Поликультурное образование в многонациональной России / Текст / Л.А. Ибрагимова, И.И. Легостаев / Соц.-гуман. знания. – 2003. – № 3. – С. 234–240.
4. Левитес Д. Покоились ли стержни культуры? : [Ценностные ориентации и модели образования] // Нар. образование. – 1995. – № 8–9. – С. 18–22. – (Стратегия образования).
5. Легостаев, И.И. XXI век – образование и российская национальная идея (социально-педагогический аспект). Монография. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, – 2001. – 181 с.
6. Легостаев, И.И., Глазачев, С.Н., Круглов, Ю.Г. Российская высшая школа на современном этапе (итоги и проблемы) / [Текст] / Вестник Международной Академии Наук (Русская Секция). – 2006. – 1. – С. 45–54.
7. Легостаев, И.И. Образование как основа консолидации российского общества (компетентностный подход). Монография. М.: Соц.-гуман. знания, 2006. – 295 с.
8. Легостаев, И. И., Сокольников, Э. И. Теория систем и реформация сущностной природы образования / [Текст] / И.И. Легостаев, Э.И. Сокольников // Соц.-гуман. знания. – 2012. – № 4. – С. 33–40.
9. Легостаев, И. И. Парадигмальный подход к системной методологии педагогики /Текст / И.И. Легостаев / Вестник НГГУ. – № 4. – С. 46–53.
10. Царькова, А. В., Легостаев, И. И. Инновационное образование как фактор обеспечения безопасности развития России// [Текст]// Материалы международной научно-практической конференции «Совершенствование системы образования как фактор обеспечения безопасности и развития страны» //И. И. Легостаев, А. В. Царькова /Известия Российской академии образования. – М., 2012. – № 2 (22).– С. 252–258.
11. Легостаев, И.И. Инвариантность российского образования в XX веке в контексте консолидации российского общества / И.И. Легостаев, И.В. Суколенов, Д.Р. Царькова / Формирование личности учащихся (историко-педагогический аспект). М., РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2000. – С. 15–25.
12. Легостаев, И.И. Инвариантность образования в контексте консолидации славянских народов. // Колл. мон. «Истоки единства: проблемы воссоздания социально-экологического пространства России и Беларуси». – М.: РИЦ «Альфа», 2002. – С. 105–122.

## **Глава 2. КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Поиск ответов на вопросы, возникающие в связи с новыми направлениями развития общества, привели нас к необходимости выявления новых подходов к реформированию системы образования, роль руководителя общеобразовательного учреждения в этом процессе. В последнее время в обществе наблюдается ценностная ориентация, а в образовании аксиологический (ценностный) подход как один из путей гуманизации образования. В центре внимания оказываются показатели качества.

В 90-х годах прошлого века П.Г. Щедровицкий писал, что граждане России переживают революцию образа жизни, в результате чего изменяется идеология и ценностные ориентиры [33]. За прошедшие годы произошли серьезные изменения общественного сознания не только в России, но и в мире. Эти процессы носят объективный характер и связаны с тенденциями развития современного общества (глобализацией, информатизацией, сетевизмом), которые предполагают ценностную переориентацию общественного сознания.

Давая оценку происходящих социальных изменений, Н.С. Розов пишет о том, что для новой исторической эпохи характерна смена «ведущей формы мировоззрения», то есть «в наступающей новой исторической эпохе ведущей формой мировоззрения станет уже не религиозное, не идеологическое, а ценностное сознание... Именно ценностному сознанию суждено стать ведущей формой мировоззрения в новом веке, открывающем новое тысячелетие и новую историческую эпоху» [23].

Ценность как понятие впервые было определено И. Кантом. Согласно его учения, «ценность как противопоставление сферы нравственности (свободы) сфере природы (необходимости) сама по себе не имеет бытия, у нее есть только значимость: она суть требования, обращенная к воле, цели, поставленной перед ней. «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» [12, с. 347].

В отличие от Канта М. Шелер рассматривает не только зависимость человеческой воли от целей и благ внешней среды, так как понимание добра и зла может меняться, но и различие целей. Ученый считает, что «не содержание воли определяется внешними ей целями, а, наоборот, цели различаются по тому, какими ценностями направляется воля [31, с. 299–301].

Идея М. Вебера и в дальнейшем Т. Парсона в том, что ценность является нормой субъекта, способом его бытия. Т. Парсона ценность рассматривает как «средство выявления и описания социальных отношений и институтов: социальная система любого масштаба предлагает наличие некоторых разделяемых всеми его членами ценностей» [20].

М. Вебер выделяет две проблемы: «проблему свободы от ценностных суждений в строгом смысле и проблему соотношений познания и ценности». Он определяет понятие «познавательного интереса» как выбор и способ изучения эмпирического объекта в каждом конкретном случае, и понятие «ценностной идеи» специфический способ видения мира в данном культурном контексте [4].

По Б. Шледеру ценности являются «имплицитной или эксплицитной концепцией желаемого», которая характеризует индивида или группу и определяет выбор типов, средств и целей поведения. Благодаря ценностям человек осуществляет ориентацию в действительности, которая имеет множественный характер, проявляющийся во многообразии способов взаимодействия его с миром, другим человеком, с собой [32, с. 47].

Методологию ценностного подхода углубляет Э. Фром, давая оценку проблемам бытия человека в современном мире. Он отмечает, что «бессознательные ценности, служащие непосредственными мотивами человеческого поведения – это ценности, порожденные социальной системой индустриального общества: собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения» [28].

Созвучны идеям Э. Фрома идеи А. Швейцера о возможности перехода от бессмысленного бытия к осмысленному, и поиску смысла жизни в соответствии со степенью его разумности с точки зрения смысла. «Мои желания и дела обретают смысл и ценность лишь в той мере, в какой цель моей деятельности согласу-

ется со смыслом моей жизни и жизни других людей» [30, с. 56]. По А. Швейцеру знать и быть – одно и то же. То есть, человек, дающий ценностную оценку события в своей жизни, должен опираться на проповедуемые им предпочтения. Если философ – моралист не следует собственному учению, то это учение – ложно.

Е.В. Бондаревская ценность определяет как «то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почетом. Ценности – это предпочтения (или отвержения) определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения» [3]. С точки зрения исследователя, «ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта. Группа ценностей, объединенных в основной сущности, создает нравы, господствующую мораль. Осуществление ценностей состоит в том, чтобы следовать требованию, исходящему от ценности, и подчинять этому требованию повседневную жизнь; напр., честность не только признавать как добродетель, но последовательно поступать в соответствии с этой нравственной ценностью. В ситуациях повседневной жизни человек обычно может выбирать между многими ценностями» [27].

В целом, анализ категории ценности позволил рассматривать аксиологический подход применительно к системе образования в условиях преобразований, происходящих в современном обществе. Именно развитие ценностного подхода дало возможность обосновать его сущностные категории в системе образования и выявить полипарадигмальный феномен современной педагогики (работы Ш.А. Амонашвили, Ю.В. Громыко, И.А. Колесниковой, Б.Г. Корнетова, Н.С. Ладыжеца, А.Я. Найна, О.Г. Прикота, В.М. Розина, Е.А. Ямбурга и др.).

В этой связи стало возможным говорить об изменении цели образования. Так например: согласно С. И. Гессену «она состоит в овладении человеком системой культурных ценностей» [6, с. 373]; в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года – это «развитие человеческого потенциала, что должно обеспечивать возможности «доступа к национальным и мировым культурным

ценностям» [15]; в новом Федеральном законе «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 г.) образование рассматривается как целенаправленный процесс, в котором одним из важных компонентов выступают «ценностные установки».

Таким образом, основным направлением изменений становится актуализируемая феноменология ценностей, которая в свою очередь является основой стратегии реформирования современного образования в России.

Параллельно, в качестве одной из стратегических целей государственной политики в области образования, выделяется «обеспечение компетентностного подхода».

Термин «компетентностный подход» в систему российского образования введен относительно недавно и принят на Всероссийском съезде учителей «Стратегии модернизации содержания общего образования» в 2002 году. Проблемы компетентностного подхода в системе образования рассмотрены в трудах В.А. Болотова, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др.

Согласно О.Е. Лебедеву, «компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [18].

В основе компетентностного подхода в образовании формирование у обучаемых компетентности (компетенций). Следовательно, обращение к целям современного образования актуализировало применение термина «компетентность», который в научно-практическое употребление вошел из американской лингвистики (генеративной грамматики) Н. Хомского.

Нами был проведен ценностный анализ компетентностного подхода, результаты которого отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Ценностный анализ компетентностного подхода**

| <i>Философия ценностей</i>                  | <i>Ведущие идеи компетентностного подхода</i> | <i>Базовые ценности компетентностного подхода</i>                                                                            |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Т. Хаггард: глобальное мышление во имя мира | Общество глобальной компетентности [5]        | Знания и опыт необходимые на протяжении всей жизни, а также системы образования, необходимые для их приобретения [13, с. 15] |

|                                                                                                    |                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| И. Кант:<br>ценность как<br>выражение<br>воли и прин-<br>ципа всеоб-<br>щего зако-<br>нодательства | Образование как<br>базовая ценность<br>XXI века                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Образование играет важную роль в будущем материальном благополучии человека – его способности зарабатывать средства на рынке труда, жить дольше и более полноценной жизнью.</li> <li>• Образование играет важную роль в сплоченности общества: чем выше уровень образования в обществе и шире охват, тем более вероятно, что определенные группы граждан будут сотрудничать между собой, невзирая на границы, которые их разделяют [19].</li> </ul> |
| М. Шелер:<br>приоритет<br>ценности над<br>волей, целью                                             | Ценностные осно-<br>вания создания<br>европейского обра-<br>зовательного про-<br>странства | ценность учения; информация, руко-<br>водство и консультирование; инве-<br>стиция времени и денег в обучение;<br>соединение учащихся и учебных<br>возможностей; базовые умения; ин-<br>новационная педагогика, а также<br>активная гражданская позиция, лич-<br>ностное развитие и безопасная соци-<br>альная включенность в жизнь обще-<br>ства [2]                                                                                                                                         |
| М. Шелер:<br>предпочте-<br>ния ценно-<br>стей                                                      | Базовые принципы<br>непрерывного об-<br>разования                                          | 1) новые базовые знания и навыки<br>для всех; 2) увеличение инвестиций<br>в человеческие ресурсы; 3) иннова-<br>ционные методики преподавания и<br>учения; 4) новая система оценки<br>полученного образования; 5) разви-<br>тие наставничества и консультиро-<br>вания; 6) приближение образования<br>к дому [34]                                                                                                                                                                            |
| Э. Фром, А.<br>Швейцер:<br>осмыслен-<br>ность бытия<br>и поиск<br>смысла жиз-<br>ни                | Компетентность                                                                             | Компетентность – подтвержденная в<br>действии комбинация знаний, ква-<br>лификаций (умений) и отношений,<br>которые соотносятся с контекстом<br>ситуации. Тематическое поле ситуа-<br>ций: критический анализ, творче-<br>ство, инициатива, прогноз и решение<br>проблем, оценка риска и др. [38]                                                                                                                                                                                            |



|                                                                                 |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| М. Вебер:<br>соотношение<br>познания и<br>ценности                              | Ключевые компетенции [35]                                                                         | Компетентность определяется как явление, которое состоит из большого числа компонентов; представляет собой способность решать задачи, корреспондирующие с реальными жизненными ситуациями. Они могут заменять друг друга в качестве составляющих поведения или эффективной деятельности. Виды компетентности определяются мотивированными способностями и соотносятся с ценностями [21]                                                                               |
| А. Швейцер:<br>ценностные<br>предпочтения «живого бытия»                        | Ключевые компетентности                                                                           | Ключевые компетентности – многофункциональный пакет знания, способности и отношений, которые требуются каждому человеку (personal competences) для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества [38]                                                                                                                                                                                                            |
| Б. Шледер:<br>концепция<br>желаемого и<br>структура<br>ценностных<br>ориентаций | «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы»                          | Компетенции рассматриваются не с точки зрения простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а относительно хорошо функционирующего общества и успешной жизни в нем каждого [39]                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Б. Шледер:<br>концепция<br>желаемого и<br>структура<br>ценностных<br>ориентаций | Ограниченность собственных знаний и суждений; планирование мер по преодолению этой ограниченности | Классификация ключевых компетенций:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Способность использовать широкий набор инструментов для взаимодействия с физическими, информационными и социокультурными объектами</li> <li>• Способность взаимодействовать с другими в различных диапазонах жизни и работы.</li> <li>• Способность действовать автономно и принять ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте [37]</li> </ul> |

Анализ соотношений философия ценностей, ведущие идеи и базовые ценности компетентностного подхода позволил выявить, что компетентность в современном обществе представляет собой ценность в ее классическом понимании, то есть, имеет свойства ценности, ее особенности и структуру. Отсюда можно утверждать, что компетентность является ценностью и современного образования, то есть, она становится приоритетным выбором при определении целей образования в условиях развития современного общества.

Если сегодня говорить о результатах образования, которые являются значимой общественной ценностью, то ими должны стать компетентность (компетенции). Так, согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», целью общеобразовательной школы является формирование «ключевых компетенций, определяющие современное качество содержания образования» [16]. По «Стратегии модернизации содержания общего образования» компетентностный подход рассматривается «как одно из оснований обновления образования», а в основе обновленного содержания общего образования должны стать «ключевые компетентности».

Понятие компетентности имеет сегодня разнообразное содержание.

Компетентность – осведомленность, авторитетность [26].

Компетенция – латин. Competentia – 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чему-нибудь ведению вопросу, явлений (право) [Там же].

Характеризуя понятие компетентности можно говорить о его многомерности и разнообразии содержания.

О многомерности понятия «компетентность» говорит в своем исследовании К. Кин, сравнивая ее с рукой, где пальцы на руке, по его образному выражению, представляют собой навыки, знания, опыт, контакты, ценности, которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [36].

В системе образования разнообразное содержания понятия «компетентность» отражается в представлении о ней как об образовательной или профессиональной компетентности.

Так, по мнению В.В. Краевского, имеет смысл говорить об образовательной компетентности [17, с. 9–10], так как определения компетентности и компетенции в общем виде не отражают их педагогически значимого содержания. С точки зрения исследователя, «образовательная компетенция» – уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, «образовательная компетентность» – способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности [17, с. 9–10].

Давая в данном контексте ценностную оценку категории компетентность, А. Каспржак в программе РТР «Национальный интерес» от 01.09.2007 года отмечает, что «главным благополучителем в системе образования является ребенок, и его выбор на самом деле является главной компетентностью, которую он приобретает в школе, способен ли он вообще выбирать. Он должен учиться там этому, потому что как только он выходит из школы, он начинает выбирать из многого и разного и за каждый выбор он несет уже реальную ответственность»[24]. То есть можно сказать, что компетентность способствует ценностному выбору, в тоже время компетентность вырабатывается в процессе ценностного выбора.

Для того, чтобы обеспечить условия становления образовательной компетентности учащегося, необходимо иметь, в первую очередь, соответствующие педагогические кадры, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, которую можно представить как характеристику специалиста, определяющую уровень и качество его подготовки, возможности эффективно организовать свою трудовую деятельность. Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицина рассматривают профессиональную компетентность учителя как «интегративную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [22, с. 8]. Давая характеристику профессиональной компетентности, авторы определяют профессиональную компетентность как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций» [22, с. 9]. По их мнению, ключевые компетенции

необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности в обществе и профессиональной деятельности. Они отражают способность решать профессиональные задачи вообще. Базовые компетенции нужны для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями времени и отражают специфику определенной сферы профессиональной деятельности. Специфику профессиональной деятельности в конкретных условиях отражают специальные компетенции [22, с. 9].

Нами рассматривается компетентностный подход применительно к педагогическому образованию, где профессиональная подготовка современного педагога строится в логике данного подхода. Концептуальной основой нашего исследования становится его ценностно-целевое назначение: «определение изменений, которые могут быть осуществлены в педагогическом профессиональном образовании с целью подготовки учителей к решению стратегических задач модернизации образования» [14, с. 6].

С точки зрения М.С. Кагана, субъект в восприятии каждого объекта исходит из уже сложившихся у него представлений о ценностях. В условиях развития общества знаний общенаучной ценностью становится целостность и единство окружающего мира [11, с. 52]. Тогда ключевой компетентностью становится способность «решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социальных основ поведения личности в гражданском обществе» [14, с. 9].

По мнению М.С. Кагана, оценка объекта становится отнесением к ценности, оно осуществляется непосредственно эмоционально, а затем может в той или иной мере осознаваться и вербализоваться [11, с. 52]. Когда речь идет о профессиональной компетентности, то уровень оценки объекта профессиональной деятельности связан со базовой компетентностью, «которая отражает специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного, предмета, конкретной области профессиональной деятельности» [14, с. 10].

В «Философской теории ценностей» М.С. Каган дает оценку ценностного отношения человека к миру на основе универсализма ценностного сознания, который проявляет себя и в отношении к миру, окружающему личность, и в отношении себя как субъекта объективной реальности [10]. Р.М. Грановская считает, что, если у человека нет целостного образа мира, он не может самоидентифицироваться в жизни. Под картиной мира понимается система актуально включенных в структуру жизнедеятельности человека значимостей, выделенных сознанием жизненно необходимых параметров объективной реальности [7]. Данный аспект ценностной реализации связан со всеми уровнями профессиональной компетентности педагога: ключевой, базовой и специальной.

По мнению В.С. Егорова, сегодня стоит задача разработки нового подхода к регулированию общественных связей. Необходимо сделать коррективы в представление о сущности мира, признать многосущность мира. [9].

В концепции П.А. Баранова ценность рассматривается с точки зрения проявления ее в индивидуальном поступке. С этих позиций он выделяет уровни осмысления индивидуального поступка при помощи понятия «взаимодействия» [1, с. 151]. Эти уровни соотносимы с уровнями профессиональной компетентности: ключевыми, базовыми и специальными компетенциями.

В случае оценки профессиональной компетентности актуальная значимость педагогической деятельности определяется принципами отбора содержания профессиональной подготовки, к которым авторы монографии «Компетентностный подход...» относят принципы социо-культуросообразности и практикоориентированности. Профессиональное педагогическое образование развивается сегодня в русле данных принципов, ориентированное эпохой глобализации.

Современная система образования в России претерпевает серьезные изменения. Ключевым моментом ее модернизации является именно компетентностный подход. Переориентации на признанную в мире оценку качества образования через различные компетенции позволяет выделить и для Российского образования приоритетные ценности, заявленные в Болонской декларации. В документах, посвященных Болонскому процессу, речь идет о

необходимости инвестирования в человеческий капитал, который представляет собой знания, навыки, практический опыт, одухотворенные интеллектуальной активностью, выступает формой реализации интеллектуальных, нравственно и культурно ориентированных способностей человека к созданию нового, ранее неизвестного знания. Для выполнения этой миссии образование само нуждается в модернизации, в содержательном и структурном обновлении.

Необходимость принятия европейских ценностей в логике Болонского процесса российской системой высшего образования связана и с историческими корнями российской образовательной системы, и с необходимостью поддержания и развития торгово-экономических отношений с одним из наиболее выгодных российских партнеров – Европой, и потребностью внутреннего развития российской системы образования через обмен опыта с европейскими образовательными системами.

Базовые ценности образования были заявлены в «Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 года)»:

1. «Продолжения усилий по ликвидации барьеров и разработки таких рамок для преподавания и обучения, которые расширили бы мобильность и сделали сотрудничество более близким, чем когда-либо было ранее;
2. Международное признание и притягательный потенциал наших систем образования непосредственно связаны с их внешней и внутренней понятностью;
3. Появляется необходимость в системе, в которой для международного сравнения и эквивалентности должны существовать два основных цикла: постепенной и послестепенной;
4. В этой системе много новизны и гибкости может быть достигнуто через использование семестров и кредитов;
5. Международное признание первой степени как соответствующей определенному уровню квалификации важно для успеха этой попытки, в которой мы хотели бы сделать наши схемы высшего образования ясными для всех. В послестепенном цикле должен быть выбор между более короткой по продолжи-

тельности программой получения степени магистра и более длительной программой получения докторской степени с возможностью перехода от одной программы к другой. И в той и в другой программах соответствующий акцент должен быть сделан на исследовательской и самостоятельной работе;

6. Быстрорастущая поддержка Европейским союзом мобильности учащихся и преподавателей должна использоваться полностью;

7. Мы призываем остальные государства – члены Союза и другие европейские страны присоединиться к нам для достижения этой цели, а все европейские университеты – объединиться для усиления положения Европы в мире через плавное регулируемое улучшение и модификацию образования для своих граждан» [25, с. 20–23].

Для развития профессиональной компетентности российского педагога это означает, что необходимо разрешить ряд серьезных противоречий в плане подготовки квалифицированных кадров, а именно:

а. «между увеличивающимся объемом научной информации и традиционным способом ее предъявления;

б. между растущими требованиями к профессиональному мастерству педагогов и недостаточным уровнем их квалификации;

с. между ростом объективной значимости профессии учителя и фактической недооценкой его труда обществом» [14, с. 242].

Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной предлагается также формат оценки профессиональной компетентности будущего учителя, включающего в себя:

1. Видеть ученика в образовательном процессе.

2. Строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования профильной школы.

3. Устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса.

4. Создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности.

5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [22, с. 3].

С точки зрения авторов монографии «Компетентностный подход...» процесс изменения ценностного пространства педагогов в

условиях модернизации общего образования представляет собой следующий процесс:

- «выявление проблемного поля профессиональной деятельности педагогического коллектива и каждого педагога в контексте модернизации образования;
- вычленение ведущей проблемы, которую необходимо решить всем вместе и каждому в практической деятельности по модернизации образования;
- поиск источников решения проблемы, направленных на модернизацию образования – нового опыта, его носителей;
- обсуждение и отбор того опыта, который будет положен в основу решения проблемы, связанной с модернизацией образования;
- индивидуально-коллективная рефлексия педагогами своего опыта в профессиональной сфере; осознание необходимых изменений в нем, позволяющих обновить содержание общего образования, повысить его качество и доступность;
- организация деятельности педагога на новых началах, содействие ему в освоении нового опыта в профессиональной сфере, способствующего модернизации образования;
- рефлексия происходящих изменений в развитии профессиональной компетентности педагога;
- последствие педагога по саморазвитию-самосозиданию и совершенствованию своего опыта в профессиональной сфере, уровня своей профессиональной компетентности решать задачи модернизации образования» [14, с. 130–131].

Из приведенного отрывка следует, что к базовым ценностям профессиональной деятельности в контексте компетентного подхода можно отнести:

- умение успешно работать в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности;
- индивидуально-коллективная рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта;
- освоение нового опыта профессионально-педагогической деятельности;
- саморазвитие и самосозидание при решении задач модернизации образования.



Сегодня исследователи проблемы профессионализма напрямую связывают с профессиональной компетентностью, с ее формированием в системе образования. Об этом свидетельствуют труды С.А. Дружилова, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова и др.). Все больший акцент в образовательной деятельности стал ориентироваться на подготовку человека, специалиста, успешно в профессиональной деятельности и в целом вы жизни.

В этой связи рассмотрение проблем формирования профессиональной компетентности субъекта образовательной деятельности (педагога, руководителя) выступает как фактор успешности. Это обусловлено тем, что в системе образования только успешная личность может позитивно воздействовать на участников образовательного процесса, стимулировать желание достигать успехов к учебной деятельности и в жизни в целом. С.А. Дружиков подчеркивает в своих исследованиях, что «для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем и профессиональной компетентности и профессионализма» [8, с. 26]. Данная точка зрения поддержана и многими отечественными учеными (Б.Г. Ананьевым, Е.А. Климовым, А.К. Марковой, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриковым). При этом, говоря о «Структуре и содержании компетенции успеха в образовании» А.В. Хуторской отмечает, что «эта категория нуждается и в научном рассмотрении по отношению к различным сферам бытия человека, прежде всего, его образования. Если мы предлагаем людям помощь в достижении ими успеха, нам нужно обозначить и изучить предмет нашего предложения со всех сторон, в том числе с научно-педагогической стороны. Это позволит действительно знать и понимать то, что мы делаем и предлагаем» [29].

Таким образом, анализ ценностных ориентаций современного общества позволяет сделать вывод, что приоритетной ценностью современного образования становится компетентность. Применение компетентностного подхода и выявление характерологических особенностей профессиональной компетентности субъектов образовательной деятельности (педагогов и руководителя), дает возможность определить ее сформированность как ведущий фак-

тор успешности профессиональной деятельности в системе образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов П.А. Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании. Монография. – СПб.: СПб ГУМП, 2003. – 368 с.
2. Болонский процесс в документах и статьях// <http://www.rumi.ru>
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. М.,1995.
4. Вебер (weber) Макс (карл Эмиль Максимилиан. Философский словарь. [http://mirslovari.com/content\\_fil/VEBER-WEBER-MAKS-KARL-JEMIL-MAKSIMILIAN-5782.html](http://mirslovari.com/content_fil/VEBER-WEBER-MAKS-KARL-JEMIL-MAKSIMILIAN-5782.html).
5. Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии.– Барселона: Юнеско, 1998.–176 с.
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию./ Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995.- 448 с.
7. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб.: OMS, 1994. – 180 с.
8. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8),– С.26-44.
9. Егоров В.С. Синергетика и философия // Синергетика. Философия. Культура. – М., 2001. – С. 39 – 51.
10. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
11. Каган М.С. Наука и ценности. Проблема интеграции естественного и социогуманитарного знания. – Л., 1990. – 184 с.
12. Кант. И. Соч.: В 6. т. М., 1965. – Т. 4 (1). – 347с.
13. Качественное образование для всей молодежи: вызовы, тенденции и приоритеты. Международная конференция по образованию. Сорок седьмая сессия. Международный центр конференций, Женева 8-11 сентября 2004 г. – <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Wdocs/docs/confinted%2047-3%20RUS.pdf>.
14. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф.

Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.

15. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3450#>.

16. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АП-КиПРО, 2002. – 24 с.

17. Краевский В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа – 10 сентября 2002 г.). – <http://www.eidos.ru/conf/>.

18. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. – С. 3–12. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.orenipk.ru/seminar/lebedev.htm>.

19. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, 1999 г.

20. Парсон Т. О социальных системах: [Пер. с англ.] / Талкотт Парсонс; Под общ. ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского. – М.: Акад. проект, 2002. – 831 с.

21. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 111 с.

22. Радионова Н.Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование №4,5 2006. С. 7-18.

23. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.

24. РТР 01.09.2007. Национальный интерес. <http://mon.gov.ru/press/smi/4096/>

25. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 года) // Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. – 3 с.

26. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940.

27. Философский словарь [philosophydic.ru/etika.словарь](http://philosophydic.ru/etika.словарь). <http://www.>

28. Фром Э. Быть или не быть? – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.

29. Хуторской А.В., Король А..Д., Андрианова Г. А. Компетенции успеха в образовании. – <http://www.eidos.ru/journal/2011/ htm. 1023-10>.
30. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 130 с.
31. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Избранные произведения / Пер. Денежкина А.В., Малинкина А.Н., Филлипова А.Ф. – М., 1994.
32. Шледер Б. Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование. // Иностранная психология, т. 2. – №2(4). – 1994. – С. 47 – 56.
33. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования : статьи и лекции / П.Г. Щедровицкий. – Москва : Эксперимент, 1993. – 154 с.
34. eLearning – Планирование завтрашнего образования, Сообщение Комиссии Европейского Сообщества, COM (2000)318 final. Ключевая документация eLearning [http://europa.eu.int/comm/information\\_society / europe/ documentation/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/information_society / europe/ documentation/index_en.htm).
35. Hutmacher W. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996.
36. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues (111 – 122). Brussels: IBM Education Center, 1992.
37. Key competencies for a successful life and a well-functioning society, 2003.
38. Recommendations on the application of the Training degree profiles and competences for the purpose of international credential evaluation, 2006 <http://www.enic-naric.net>.
39. Selection of key competencies, -Executive Summary-DeSeCo Project Web [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco)

### **Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Традиционная система образования, ориентированная на подготовку специалистов, имеющих определенную совокупность профессиональных знаний и умений, уже не удовлетворяет требования современного общества.

В основу модернизации системы образования России положены: 1) тенденции, связанные с современной социальнокультурной парадигмой; 2) потребности в совершенствовании профессионального педагогического образования.

В Послании Президента Федеральному Собранию на 2013 году говорится о «ценностном кризисе», успешное преодоление которого должны обеспечить институты, несущие в себе традиционные ценности, и исторически доказавшие свою способность передавать эти ценности новым поколениям [4].

В главных документах (Закон об образовании в российской Федерации, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, Национальная доктрина образования и др.), определяющих Концепцию развития современной образовательной системы, раскрыты вопросы, связанные с ценностными основаниями, которым отведена главная роль в обучении и воспитании. В частности, воспитание представлено как деятельность, целью которой является личностное развитие человека, создание стимулирующей среды для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, принятых правил и норм поведения в интересах человека, семьи, государства и общества [1].

Модернизация профессионального образования также связана с вопросами аксиологической подготовки педагогических кадров.

Большой вклад в развитие теории ценностей внесли исследователи Б.Г. Ананьев, М. Вебер, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейм, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, А. Маслоу, М. Рокич, Т. Парсонс, В.А. Ядов и др.

К изучению проблемы ценностей обращались в своих трудах А.С. Белкин, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий и др.

В.А.Ядов в работе «Соотношение ценностных ориентации и реального поведения личности в сфере труда и досуга» дает следующее определение: «Ценностные ориентации можно определить как фиксированную в психике индивида и социально обусловленную общую направленность на цели и средства деятельности в некоторой (некоторых) сфере (сферах)» [2].

Несмотря на то, что исследователи активно занимаются проблемой изучения и формирования профессиональных ценностей, пока нет достаточных данных о том, какое влияние осуществляет образовательный процесс вуза на формирование ценностных ориентаций, на формирование профессионально-значимой иерархии ценностных ориентаций личности, личностный рост студентов.

В научной литературе описаны наиболее общие подходы к изучению ценностных ориентаций.

Важным направлением современных исследований является изучение и оценка ценностных приоритетов будущих специалистов, моделирование системы образования с учетом новой парадигмы образования, новых требований. Необходимо концептуальное обоснование аксиологической подготовки современного специалиста, разработка инвариантного ядра ценностно-ориентационных качеств его личности, рассмотрение специфики ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки.

В проведенных исследованиях установлено, что ценностные ориентации, выражая характер отношения человека к различным аспектам материального и духовного мира, занимают существенное место в структуре личности, отражающие уровень ее развития, осуществляют регуляцию деятельности и поведения.

Результатом проведенных исследований являются данные о следующих условиях организации педагогического процесса, способствующих становлению профессиональных ценностей студентов педагогических специальностей:

- ценностное содержание подготовки педагогов;
- сочетание форм с профильным компонентом и мероприятий аудиторной и внеаудиторной работы студентов;

- своевременная диагностика комплектования профессиональных ценностей в процессе обучения студентов педагогических специальностей;

- целенаправленность, систематичность, пролонгированность, скоординированность процесса кадровой подготовки, обеспечивающие становление инициативности студента в отношении приобретения профессиональных педагогических ценностей.

В исследованиях описаны следующие ценностные составляющие:

- осознание и принятие студентами сущности профессии педагога, особенностей ее реализации на каждой конкретной ступени образования;

- участие в деятельности с главными субъектами образования;

- понимание достигнутого уровня профессиональной компетентности;

- осознание необходимости дальнейшего профессионального саморазвития.

Исследователи выделяют в процессе формирования профессиональных педагогических ценностей три последовательных этапа:

*первый этап: ориентационный* (целью данного этапа является ознакомление со спецификой ценностной составляющей педагогической деятельности, реализуется преимущественно в аудиторной работе);

*второй этап: реконструктивный* (способствует принятию и осознанию системы профессиональных представлений, связанных со спецификой ступени образования, реализуется через аудиторную и внеаудиторную деятельность);

*третий этап: конструктивный* (создание условий для присвоения профессиональных ценностей педагога и возможной их трансляции в актуальном и перспективном профессионально-личностном пространстве).

Ценностный аспект должен быть одной из главных составляющих профессионального педагогического образования. Анализ стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» показал, что

ценностная составляющая представлена в общих дисциплинах предметной подготовки гуманитарного, социально-экономического и общепрофессионального направления всего лишь в нескольких дидактических единицах (культурные ценности и нормы; воспитание как процесс, направленный на усвоение нравственных норм; эстетические ценности и др.).

В вузах эта проблема находит свое решение в введении спецкурсов и курсов по выбору, раскрывающие важнейшие вопросы педагогической аксиологии. Основное назначение этих курсов – формирование у будущих педагогов установки на профессиональное будущее и определение личной позиции в педагогической деятельности, осознание и принятие студентами профессиональной педагогической деятельности в качестве значимой ценности. Такой подход не способен в должной мере решить проблему комплектования профессиональных ценностей у студентов педагогических вузов в процессе обучения. Большой потенциал в решении задач формирования данных качеств заложен в реализации возможностей процессов обучения и воспитания в вузе, а также в организации взаимодействия между этими процессами.

Особую роль в формировании профессиональных ценностей у будущих педагогов играет внеучебная деятельность, в процессе которой организуют мероприятия, посвященные профессиональным праздникам, разнообразные конкурсы, олимпиады и пр. Важно, чтобы проводимые мероприятия характеризовались целенаправленностью, систематичностью, последовательностью, связью с ценностной составляющей профессиональной подготовки, овладением опытом конкретного вида деятельности, возможностью комбинирования форм с профильным компонентом и мероприятий в аудиторной и внеаудиторной работе студентов.

Одним из важных компонентов в формировании профессиональных ценностей у студентов педагогических вузов имеет педагогическая практика. По мнению исследователя И.Е. Емельяновой, данный вид деятельности способствует переходу общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей в личностную систему обучающихся (по классификации И.Ф. Исаева). Поэтому содержание педагогической практики должно включать в себя целенаправленные задания, связанные с



системой ценностей педагога соответствующей ступени образования.

Ещё одним важным организационно-педагогическим условием для организации процесса формирования профессиональных ценностей является разработка системы актуальной диагностики.

Своевременная диагностика процесса комплектования профессиональных ценностей у студентов педагогических специальностей включает не только фиксацию общих представлений о ценностных аспектах процессов обучения и воспитания, но и проективные методики, способствующие определению личностной позиции по отношению к педагогической деятельности, к субъектам образовательного процесса, позиционированию себя как педагога в профессионально-личностной перспективе кратко- и долгосрочного плана.

В исследованиях по проблемам педагогической аксиологии (В.А. Мальцев, З.Н. Курлянд, Н.Н. Никитина, Ю.А. Райсвих и др.) выявлены критерии усвоения профессиональных ценностей студентами педагогических специальностей.

К ним относятся:

- общее отношение к педагогической профессии, специфика ее реализации на каждой конкретной ступени образования;
- наличие профессиональных знаний, стремление к их получению;
- мотивация к учению;
- умение решать профессиональные задачи, возникающие в работе с обучающимися, коллегами, родителями, и др.

На основании вышеназванных критериев были выделены уровни присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами: нулевой, низкий, средний и высокий [3].

С целью выявления личных и профессиональных ценностей рекомендуется использовать методику М. Рокича, методы наблюдения, экспертных оценок, шкалирования и анкетирования студентов, обучающихся на факультете педагогики и психологии.

Рекомендуется выстраивать ниже изложенные ценностно-ориентированные педагогические качества:

- базовые знания по профессии;
- готовность к профессиональному самосовершенствованию;
- готовность и способность к рефлексии;

- наличие желания учить и воспитывать;
- мотивация к учебной деятельности;
- любовь к детям;
- навыки межличностного общения;
- стимулирование инициативы учащихся, создание условий для ее проявления;
- призывание к профессии;
- психолого-педагогическая готовность;
- сотрудничество с детьми и коллегами;
- социальная ответственность, добросовестность в деятельности воспитателя;
- навык адаптации в новых ситуациях;
- способность к критике и самокритике;
- способность к организации и планированию в работе;
- требовательность к себе и другим;
- удовлетворение от общения с детьми;
- умение грамотно комбинировать образовательные технологии в практической работе с детьми;
- чувство юмора;
- эмоциональная устойчивость [3].

Профессиональные ценности студентов педагогических специальностей складываются в процессе реализации таких компонентов ценностного восприятия мира, как осознание и принятие сущности профессии и работы педагога, специфичных черт их реализации на каждой конкретной ступени образования; инициативная деятельность с участием субъектов образовательного процесса; осознание достигнутого уровня профессиональной компетентности в качестве педагога и четко осознаваемая потребность в дальнейшем профессиональном саморазвитии.

Характеристика уровней присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами включает в себя осознанность их отношения к профессиональной деятельности и ее основным субъектам (детям, коллегам, родителям), общую направленность деятельности, а также достигнутый уровень профессиональной компетентности в качестве воспитателя, методиста и потребность в дальнейшем ее развитии [3].

Таким образом, процесс подготовки в вузе имеет достаточный потенциал для формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации»
2. Ядов, В.А. и др. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга. Личность и ее ценностные ориентации / В.А. Ядов // Информационный бюллетень ИКСИ. – 1969. – № 19. – С. 49–66
3. [http://ds.rsvpu.ru/sites/default/files/files/avtoreferat\\_andryuninoj\\_a.s.pdf](http://ds.rsvpu.ru/sites/default/files/files/avtoreferat_andryuninoj_a.s.pdf).
4. <http://kpravda.com/poslanie-prezidenta-federalnomu-sobraniyu-na-2013-god>.

## **Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Одной из современных задач системы современного профессионального образования, наряду с развитием у учащихся познавательного отношения к миру, является формирование ценностного отношения к важнейшим сторонам действительности, а именно формирование ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности.

Прежде чем говорить в целом о формировании ценностного отношения студентов к научно-исследовательской деятельности следует более детально ознакомиться с данной категорией в целом. Изучение литературы по данной тематике, а именно анализ ключевых понятий темы «ценность», ценностное отношение, свидетельствуют о неоднородности и многоплановости данных понятий. Так понятию «ценность» авторами психологического словаря А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским придается несколько значений, в зависимости от рассматриваемой проблемы:

1) ценность как общественный идеал (выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни),— это общечеловеческие и конкретно-исторические ценности;

2) ценности, предстающие в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков;

3) социальные ценности преломляются через призму индивидуальной жизнедеятельности и входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей [8].

В.П. Тугаринов определяет ценности «как предметы (явления, их свойства), которые нужны (необходимы, полезны, приятны) людям в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов» [6].

Исследования проблемы ценностей, проводившиеся в нашей стране и за рубежом (Зиневич О.В., Лисе Л.Ф., 1977; Криволапов Б.Г., 1978; Анурин В.Ф., 1982; Круглов Б.С., 1989; Гудачек Я., 1989; Данч И., 1989; Рубинштейн С.Л.; Леонтьев Д.А.,

1992; Копытов А.Г., 1990; Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В., 1993; Беляева Т.Б., 1995; Гаврилов В.Е., 1995), показали, что ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Система ценностей отдельной личности или социальной группы зависит от возрастных, гендерных и личностных особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, национального, этнического статуса. Наличие вышеизложенной зависимости определенно является обуславливающим фактором при формировании ценностных отношений.

Если речь идет о таком понятии как **«ценностное отношение»**, то в первую очередь следует сказать о том, что это *«вид культурно-опосредованного отношения человека с действительностью, складывающегося в сфере бессознательного под воздействием работы индивидуального духа на основе интеграции действий оценивания и действий проектирования, в результате которых возникают личностные ценности»*. Ценностное отношение является аспектом любого культурно-опосредованного отношения человека с действительностью. В ценностном отношении происходит согласование информации о чувственно-воспринимаемой человеком действительности (или установление единства чувств), которое осуществляется через *взаимное оценивание относящихся сторон переживаемого им отношения*. В результате такого оценивания возникает образ оптимальной или гармоничной формы фактически переживаемого человеком культурно-опосредованного отношения, стремление к которому и фиксируется сознанием человека как личностная ценность. Ценностное отношение устанавливается в сфере дорефлексивного сознания посредством таких актов индивидуального духа как *сублимация, трансценденция, интенциональность*, и осуществляется как вне-рациональное истолкование действительности, в результате которого выделяется образ того отношения человека с действительностью, которое представляется ему как гармоничное (оптимальное), как необходимое, как значимое [9].

Учитывая то, какое значение имеют личностные свойства и качества студента для его научно-исследовательской деятельности, акцент может быть поставлен на формировании потребности и умений активной поисковой деятельности, имеющий научный характер.

Ценностное отношение студентов к научно-исследовательской деятельности – это отражение им личного отношения к научно-исследовательской деятельности, т.е. значимость научно-исследовательской деятельности, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели. Ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности характеризуется наличием стремления студента к этому виду деятельности, его активности, т.е. чем активнее студент, тем в большей степени проявляется его стремление к научно-исследовательской деятельности, тем ярче выражается его отношение.

На первоначальном этапе обучения студент достаточно часто не представляют себе смысла и ценности научно-исследовательской деятельности. Некоторые из них не соотносят овладение научно-исследовательской деятельностью с будущей профессиональной деятельностью. У такого контингента ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности либо отсутствует, либо носит узко направленный характер. Поэтому подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности должна включать в себя целенаправленную работу по формированию ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности.

Формирование ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности у обучающихся – сложный процесс, обусловленный внешними, внутренними факторами и определенными механизмами формирования ценностного отношения: **интериоризации, идентификации и интернализации.**

**Интериоризация** ценностей, по мнению А.Ю. Огородникова, есть процесс, при котором «ценности могут приниматься человеком по-разному: под давлением окружающих его людей, обстоятельств, вынужденно, формально или индивид принимает эти ценности на основе сложившихся традиций, сформировавшихся в нем идеалов и на основе осмысления разделяемых им ценностей, принимаемых, таким образом, самостоятельно» [6]. Интериоризация ценностей предполагает наличие у учащегося умения выделить из множества явлений те, которые представляют для него некоторые ценности, а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий своего существования,

ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и т. п. Такое умение осуществляется при высоком уровне личностного развития, включающем определенную степень сформированности исследовательских умений и навыков. Формируется осознанное побуждение, стимул, вызывающий у учащихся развитие исследовательских умений, навыков и других профессионально значимых качеств, являющихся стержневыми для педагогической деятельности. Ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности приобретает свойство осознанности.

В процессе интериоризации ценностей личностью, по А.В. Серому, М.С. Яницкому, наряду с умственными и эмоциональными факторами необходимы волевые компоненты [8]. Воля участвует в регуляции основных психических функций: ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления и речи. Процесс познания ценности студентами, ее принятие и включение в личную систему ценностей предполагает наличие волевого акта.

Усвоение самих ценностей происходит в процессе **идентификации**. В.Г. Леонтьев отмечает, что базовым компонентом механизма идентификации является переживание значимых для человека ценностей и развитие личности происходит через специфическое подражательное усвоение личностных ценностей [3].

В процессе идентификации ценностей научно-исследовательской деятельности происходит отождествление учащимся себя с педагогом или группой учащихся на основании установившейся эмоциональной связи и включения в свой внутренний мир собственных ценностей активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности. Ценность приобретает смысл и является серьезным основанием для организации научно-исследовательской деятельности. Закреплению ценности способствует многократное осмысление учащимся ее исследовательской деятельности и ценностей окружающих.

Принятие и освоение осознанной ценности осуществляется в условиях ее **интернализации** с ценностно-смысловыми образованиями учащегося. А.В. Серый считает, что интернализация – это более сложный механизм, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также сущности, реализации ценности в научно-исследовательскую деятельность.

Интернализация ценностей научно-исследовательской деятельности учащихся является сложным механизмом процесса принятия и освоения ценностей, предполагающим сознательное восприятие ценностей педагога и активное воспроизводство принятых своих ценностей научно-исследовательской деятельности. Эффективному формированию ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности способствует использование учащимися некоторых приемов: ценностно-смысловой анализ теоретических основ содержания научно-исследовательской деятельности, позволяющий выделить ценности, регулирующие поведение, исследовательскую деятельность и определяющие мотивационно-потребностную сферу, направленность личности и готовность руководствоваться данными ценностями в будущей педагогической деятельности; динамическое моделирование и прогнозирование результатов своей исследовательской деятельности в определенных проблемных ситуациях на основе усвоенных ценностей; самоисследование, предполагающее определение уровня развития исследовательских умений, навыков и его осмысление в соответствии с установленной учебной программой, уровнем развития исследовательских качеств, необходимых для эффективной организации научно-исследовательской деятельности; творческое прогнозирование конкретных проблемных ситуаций, способствующее свободной и полной реализации своих исследовательских умений и навыков и эффективной организации научно-исследовательской деятельности.

В процессе формирования ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности учащихся особую роль играет активная «трансляция» ценностей, опыта педагога, раскрывающихся в контексте научно-исследовательской деятельности. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога. Педагог помогает учащемуся выработать ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности, способствует осознанию им значимости научно-исследовательской деятельности, содействует в установлении индивидуальной связи научно-исследовательской деятельности с будущей педагогической деятельностью.



Осознание ценностей, предъявленных педагогом, осуществляется постепенно. Оно включает в себя постижение содержания ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности, способов осуществления действий на их основе и возможных результатов. В процессе качественного освоения сущности и особенностей содержания научно-исследовательской деятельности учащиеся усваивают ценности, удовлетворяющие их потребности и интересы; анализируют систему ценностей и выделяют ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества.

Предъявление ценностей педагогом – каждодневная образовательная деятельность в условиях аудиторных и внеаудиторных занятий, осуществляемая различными приемами и методами обучения (семинары, спецкурсы, тренинги и др.). У педагога, предъявляющего свое ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности, профессиональная культура, компетентность должны быть пронизаны ценностным духом и выступать образцами деятельности в профессиональной сфере.

В формировании ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности исключительно важную роль играют эмоции. Венгерский философ П. Хайду отмечает, «...в отсутствии эмоциональной оценки и переживания знания индивиды будут принимать позитивные ценности только на словах, на вербальном уровне». По мнению Б.И. Додонова, ориентация человека на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания, т.е. положительной оценки – рациональной или эмоциональной.

Вовлечение учащихся в научные конференции формирует положительное отношение к научно-исследовательской деятельности. Учащиеся проявляют активность в саморазвитии, стремятся узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы. При высоком уровне мотивационной готовности к исследовательской деятельности учащийся с интересом относится к научно-исследовательской деятельности, считая ее одним из ключевых компонентов своей самореализации.

Большинство ученых (С.Г. Вершловский, В.Т. Лисовский, С.В. Молчанов и др.) подчеркивают, что ценностное отношение формируется под влиянием реальной жизненной практики при

наличии внутренней активности личности. Внутренняя активность учащегося связана с потребностью самосовершенствования, реализацией духовных целей, ценностей и идеалов, непосредственно направленных на развитие его личности, способностей, на моральный и интеллектуальный рост.

В процессе изучения психолого-педагогической литературы нами не было выявлено не одного ориентированного диагностического инструментария, позволяющего определить наличие или уровень сформированности ценностных отношений конкретно к научно-исследовательской деятельности. Выявление ценностных ориентаций к научно-исследовательской деятельности проявляются частично в отдельных методиках, выступает отдельным блоком в ключе взаимосвязанных компонентов и не носят нужной нам смысловой нагрузки, раскрывающей свою сущность. Следует заметить, что сегодня существует достаточное количество методик, направленных на изучение ценностных ориентаций:

- тест М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева – для изучения уровней структуры системы ценностных ориентаций;

- русифицированная методика для изучения ценностей личности Ш. Шварца, которая разработана с использованием типов ценностей М. Рокича, но охватывает более широкий круг ценностей;

- морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) определяющий мотивационно-ценностную структуры личности, служит для диагностики основных жизненных ценностей человека.

Данные методики не могут позволить определить факт сформированности непосредственно ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности, но могут быть использованы как вспомогательный, дополнительный инструмент по определению определенных компонентов ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности. Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) позволяет определить значимость в среде студентов сферы обучения и образования, раскрывающихся в стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора, по мнению студентов отдавших предпочтение данной сфере, получение образование будет главным, ключевым моментом в жизни.

В свою очередь методика по определению ценностных ориентаций М.И. Рокича, которая зачастую используется в исследованиях по определению ценностных ориентаций личности, позволяет определить приоритет ценностных ориентаций. Следует отметить тот факт, что общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег) занимает одну из ключевых позиций в перечне терминальных ценностей.

В данном случае следует предположить, что формирование ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности может проходить через признание личных, социально-значимых достижений в области научно-исследовательской деятельности.

А.М. Митяева в одной из своих работ определяет одной из ключевых мотивационных ориентаций научной деятельности – ориентацию на достижения, а также дает краткую характеристику и другим *мотивационным ориентациям* в научной деятельности, рассмотрим коротко каждую из них:

**1) преобразовательная мотивация** – ориентация представляет собой активность субъекта, направленную на достижение результата ради самого результата, либо на процесс труда ради самого труда. То есть функцию цели здесь выполняет объект, заданный в виде какой-нибудь задачи, проблемы либо процессуально в виде деятельности (ориентация на мастерство);

**2) коммуникативная ориентация** – стремление к общению, стремление установить или сохранить удовлетворяющие субъекта отношения с другими людьми;

**3) утилитарная ориентация** – стремление рассматривать мир и других людей с точки зрения пользы, что выражается в стремлении использовать свой труд для удовлетворения других потребностей;

**4) кооперативная ориентация** – выражается в стремлении к сотрудничеству в труде с другими для получения полезного для общества результата;

**5) конкурентная ориентация** – выражается в деятельности ради мнения и оценки других людей, результатов, в стремлении быть либо первым среди лучших, либо не хуже других;

**6) ориентация на достижения** – выражается в стремлении к личному росту через преобразовательную деятельность, может

также проявляться в стремлении сделать самого себя предметом преобразования и самосовершенствования [4].

Важно отметить значимость научно – исследовательской деятельности в личном самоопределении обучающегося. Ценностные основания, определяемые личностью как значимые, подвергаются проверке именно в процессе исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность позволяет скорректировать профессиональные планы и личностную позицию, повысить активность, самостоятельность и ответственность участников исследовательского проекта, сформировать навыки группового взаимодействия.

Таким образом, изучив теоретические аспекты особенностей формирования ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности учащихся, можно сделать вывод о том, что формирование ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности является одной из важных составляющих гармоничного развития учащихся образовательных учреждений. Ценности научно-исследовательской деятельности, регламентированные через мотивационные ориентации деятельности учащегося, определяют направленность личности, регулируют ее поведение и способы самоактуализации, оказывая существенное влияние на освоение профессиональной деятельности. Формирование ценностей научно-исследовательской деятельности особенно актуально на подготовительной стадии профессиональной самореализации учащегося, на первоначальном этапе обучения обучающихся, когда еще нет четких представлений о смысле и ценности научно-исследовательской деятельности.

Эффективное формирование ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности будет в первую очередь зависеть не от предпринятых действий педагога в этом направлении, а от внутренней активности самого учащегося. Одним из проявлений внутренней активности будет являться самоисследование (ценностно-смысловой анализ теоретических основ содержания научно-исследовательской деятельности; выделение ценностей, определяющих мотивационно-потребностную сферу; реализация исследовательских умений и навыков), способствующее личностному и профессиональному саморазвитию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кочнева, Е.Н. Педагогические ценности как условие самореализации специалиста / Педколледж. – 2004. – № 3.
2. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации / НГПИ. – Новосибирск, 1992.
3. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации / НГПИ. – Новосибирск, 1992.
4. Митяева, А.М. Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов: монография / А.М. Митяева. – Орел: ОГПУ, 2005. – 178 с.
5. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Огородников, А.Ю. Интериоризация ценностей в условиях трансформации современного российского общества: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2008.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. – М., 1990. – 494 с
8. Серый, А.В. Эмоционально-волевой компонент в интериоризации социальных ценностей / А.В. Серый, М.С. Яницкий // Материалы VII рос. науч. конф. по проблеме : мышление, эмоции, произвольность в духовном становлении человека. – Рязань, 1997.
9. Худякова, Н.Л. Аксиологические основы поведения человека: учеб. пособие / Н.Л. Худякова. Челябинск: изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.

## Глава 5. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

Одним из центральных подходов воспитания будущего профессионала является *ценностный* или *аксиологический подход*. Миру педагогических ценностей свойственны две составляющие – ценности воспитателя и ценности воспитанника [7, с. 23].

Аксиологический подход присущ современной педагогике, где воспитанник представлен как высшая ценность общества. Следовательно аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, М.Н. Фишера, В.М. Розина, П.Г. Шежровицкого и др. [6, с. 202–212].

Ведущим понятием в аксиологии является понятие *ценности*, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения [6, с. 202–212]. Ценности – это то, что делает жизнь человека более осмысленной, позволяет разбираться в явлениях окружающего мира, ориентироваться в нем. Ценность имеет выход из идеалов личности, представляя собой предмет устремлений человека, являясь важнейшим моментом смысла его жизни. Ценностные ориентации – своего рода фиксация жизненного опыта человека, духовный мир его, национальное самосознание, что проявляется затем в социальной практике во взаимоотношениях людей, прежде всего, в созидательной трудовой деятельности, добротворчестве человека [1].

Ориентируясь на ценности, самоопределяясь в отношении к миру, предметам, явлениям, человек решает для себя, что для него важно и существенно – таким образом формируется его ценностное отношение к миру. Система ценностей, освоенная человеком, его приоритеты и оценочные критерии, становятся основой при определении целей деятельности, раскрывает позицию индивида в аспекте его соотнесенности с явлениями социально-

нравственной жизни общества [8]. Отметим, что ценностные отношения не являются внешними и принудительными, их можно охарактеризовать как внутренние и ненасильственные [3, с. 2–18].

Аксиологический подход нацеливает педагогов на формирование и развитие у воспитанника индивидуальной системы ценностей и ценностных ориентаций, позволяя ответить на вопрос: какая система ценностей и ценностных ориентаций должна быть сформирована как основополагающая. Делая такой вывод, З.И. Равкин и Н.Д. Никандров основываются на признании – ценности всегда выступают в качестве близкой или отдаленной цели и фиксируют то, что уже сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашается как норма. Если меняются ценности – меняются нормы – соответственно меняются цели образования.

По мнению Н.С. Розова аксиологический подход основан на целеполагании, определении системы ценностей, формулировке требований к конечному результату. Основное предназначение аксиологического подхода в создании для обучающихся реальных представлений о подлинных и мнимых жизненных ценностях и деятельности.

Б.Т. Лихачев определил основные законы формирования и действия воспитательных ценностей в общественном и индивидуальном сознании. Автор считает, что данные законы объективны, следовательно, их невозможно изменить или отменить. Формирование ценностных отношений может происходить как стихийно, так и целенаправленно. При этом все ценностные отношения, установки, ориентации интегрируются в более крупные ценностные единицы. Интеграция имеет тенденцию к образованию целостной ценностной системы, называемой *индивидуальной системой ценностей и ценностных ориентаций*.

В основе процесса формирования ценностных отношений находятся такие явления как интериоризация и экстериоризация – усвоение социальных ценностей и становление этих ценностей доминантами. Своеобразие интериоризации ценностей и ценностных отношений, по Б.П. Битанасу, в том, что они считаются интериоризованными, если они овладевают человеком.

Для формирования ценностного отношения необходимо постоянное расширение личного жизненного опыта человека, что определяет педагогическую задачу – создание условий для по-

стоянного взаимодействия субъектов педагогического процесса с окружающими миром и друг с другом. Такое понимание практического отношения к окружающему миру имеет огромное значение для методологии педагогической деятельности, в том числе, и по нравственному воспитанию, так как определяет его основные направления: культивирование потребности и привычки к труду как творчеству; формирование определенного уровня потребностей и меры их удовлетворения, формирование постоянной потребности в делании самого себя: открытии и принятии себя, проявлении и развитии своего призвания, самовыражении, другими словами гармонизации отношений с самим собой; формировании постоянного стремления адаптироваться в окружающем мире не только путем его изменения, но и посредством личностного саморазвития.

Образовательный процесс необходимо организовать так, чтобы помочь каждому обучающемуся гармонизировать отношения с самим собой и окружающим миром посредством выработки навыков самопознания, саморегулирования, соизмерения личных потребностей со своими возможностями и возможностями окружающего мира.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону личностной направленности, составляя основу её отношений к окружающему миру, к людям, к себе, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности. Качество профессионального самоопределения обучающихся колледжа во многом зависит от их ценностно-нравственных установок. Психологи считают, что ценностные ориентации и мотивационные структуры являются источником активности личности, движущими силами её личностного и профессионального развития [5, с. 134–136].

Нравственность и духовность – основные, важнейшие характеристики личности. *Духовность* определяют как устремление личности к намеченным целям, ценностная характеристика сознания. *Нравственность* представляет собой комплекс общих принципов и норм поведения по отношению друг к другу и обществу. В совокупности они составляют основу личности [2, с. 103–106]. Тенденцию личности, выражающуюся в её направленности на достижение определённых целей, составляют инте-



ресы и склонности, на основе которых формируются разнообразные ориентации. Данные компоненты побуждают личность к овладению необходимыми знаниями по конкретному предмету или явлению. Именно в юношеском возрасте знания (моральные, социальные и др.) характеризуются определённой глубиной, устойчивостью, осознанностью [4, с. 318–322]. Как полагает Л.Ю. Сироткин, развитие объёма моральных знаний в юношеском возрасте выражается в способности дифференцировать различные оттенки этических и прочих категорий. Показателем осознанности выбора жизненных норм выступает умение соотнести личностные качества с общественными нормами поведения, что выражается в гармоничном соотношении и взаимозависимости ценностей личности и коллектива. Об устойчивости знаний свидетельствует то, что юношескому возрасту свойственны достаточно сформированные жизненные принципы, являющиеся той степенью, через которую знания превращаются в убеждения.

В контексте данной проблемы, нас интересует аксиологический подход в формировании нравственности обучающихся на занятиях иностранного языка в профессиональном колледже. Исходя из того, что категориальным ядром духовно-нравственной ориентации является понятие «ценность», рассмотрим его в преломлении к процессу нравственного становления личности обучающегося колледжа именно на занятиях иностранного языка. В частности обратимся к анализу категории ценностей, определяющих духовно-нравственный мир личности, её гуманистические установки и направленность.

Воспитательный потенциал занятий иностранного языка является важным источником воспитательных ценностей обучающихся. Для достижения цели преподавателя на занятии важно отбирать содержание используемых материалов, выстроить методическую систему обучения и как составляющая – важную роль играет личность преподавателя. Необходимо вырабатывать у обучающихся способность к практическому использованию знаний на благо человека и общества. Этому могут служить особенности современного иностранного (английского, немецкого и др.) речевого этикета. К примеру, специфика речевого поведения американцев или немцев такова, что важное место среди типичных оборотов речевого этикета занимают выражения благодарно-

сти, которые усваиваются и употребляются американцами и немцами уже в раннем детстве почти машинально. Это привносит в межличностное общение ощущение взаимного уважения, теплоты, доброжелательности а, следовательно, имеет «лично-ностно развивающийся» эффект. В формировании системы ценностей, объединяющих граждан любого государства, членов любой общественной группы, образованию и воспитанию принадлежит важная роль.

Воспитательное значение личности преподавателя в преподавании иностранного языка очень велика. Она определяется уровнем его профессиональной компетенции, общей культурой, личностными качествами, умением установить хороший контакт с обучающимися. Задача преподавателя на занятии стимулировать интерес к иностранному языку и культуре, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, сформировать симпатии к стране изучаемого языка.

Процесс овладения иностранным языком выступает в качестве мощного механизма личностного развития обучающегося. Целе-направленное формирование речевых навыков и умений на занятиях иностранного языка активизирует работу памяти, мышления, тем самым способствует умственному развитию обучающихся.

Полноценное использование воспитательного, образовательного и развивающего потенциала дисциплины создает прочную основу для формирования творческого интеллигентного человека, практически владеющего иностранным языком. Результатом этого является личность, способная принимать активное участие в социально-экономическом и культурном развитии общества, а так же полноценно включаться в интегративные процессы, происходящие в современном мире.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, который характеризует направленность и содержание личностной активности, являющийся составной частью системы отношений личности, придающий смысл и направление позициям личности, поведению и поступкам.

Язык – кладовая народной культуры, в которой запечатлен познавательный опыт народа, его морально-этические, художественно-эстетические, социокультурные, воспитательные идеалы.

Процесс обучения иностранным языкам содержит уникальный педагогический потенциал духовно-нравственного, эстетического, трудового воспитания подрастающего поколения.

В процессе изучения иностранных языков обсуждаются проблемы, позволяющие формировать навыки критического мышления, мировоззрение обучающихся, их нравственный облик, так как дисциплина «Иностранный язык», кроме области конкретных лингвистических и экстра лингвистических компетенций, затрагивает вопросы отношения и поведения личности в той или иной жизненной ситуации. В связи с этим необходимо включать обучающихся в различные виды учебной и внеучебной работы, связанной с выработкой у них необходимых моральных качеств.

Выбор способа воспитания на занятиях иностранного языка осуществляется в соответствии с темой занятия. Можно сказать, что любая программная тема позволяет включить в обсуждение вопросы, связанные с духовными и нравственными качествами личности. При обсуждении тем в ходе изучения иностранных языков, звучат многие насущные проблемы. Среди них выделяются такие, как:

- проблемы толерантности,
- проблемы современной семьи,
- проблемы образования,
- проблемы, связанные с работой, профессиональным ростом,
- проблемы благотворительности,
- проблемы национальной культуры.

Проведение воспитательных мероприятий в течение учебного года позволяет педагогу формировать знания о нравственном поведении, *обсуждение проблемы* в данном случае выступает одним из приемов работы. Причем работа не заканчивается одним лишь обсуждением. Решение, принятое в ходе обсуждения какой-то проблемы, презентуется всей группе, в то время как группа выбирает лучшее решение и обосновывает свой выбор.

Следующим эффективным приемом работы в упомянутом выше направлении является *ролевая игра*. Ролевая игра является формой коллективного взаимодействия. В ходе использования данного приема работы необходимо ввести этап рефлексии для того, чтобы обучающиеся смогли проанализировать уместность, необходимость и эффективность той или иной модели поведения.

Важную роль в процессе воспитания играют *наглядные пособия*, а также *технические средства обучения*. Большое значение имеют *аутентичные материалы*, в том числе *видеофильм*, так как одним из его достоинств является эмоциональное воздействие на обучающихся.

На основании теоретического анализа и изучения передового педагогического опыта по проблемам духовно-нравственного воспитания обучающихся профессионального колледжа средствами изучения иностранного языка можно сделать следующие выводы. Изучение иностранного языка:

- повышает духовно-нравственную культуру,
- развивает логическое мышление,
- оказывает большое влияние на память,
- расширяет кругозор,
- повышает общую культуру.

Формирование духовно-нравственной ориентации обучающихся – процесс длительный, сложный, продолжающийся зачастую в течение всей жизни человека. Некоторые ценности усваиваются личностью проще и быстрее, другие требуют более длительного периода времени, по отношению к третьим человек не может определиться вообще. Чем глубже осознаёт человек общечеловеческие ценности и принимает их как личностные, тем больше он приобщается к культуре.

Анализ научных источников и обобщение положений аксиологии позволяют определить уровни усвоения тех или иных ценностей:

– *формальный* – процесс усвоения личностью ценностей осуществляется формально, затрагивая лишь внешнюю сторону личности, когда ценность только фиксируется человеческим сознанием, не вызывая его последующей целенаправленной деятельности по овладению этой ценностью;

– *эмоциональный* – субъективно-эмоциональное восприятие и переживание ценностей без полноценного осознания их социальной значимости. Для данного уровня характерна определённая нестабильность социально-нравственной ориентации, так как при любом изменении социальной ситуации закономерно происходит смена поведенческих стереотипов личности и относительная трансформация её интересов и потребностей;

– *интериоризирующий* – обеспечивает достаточно устойчивую социально-нравственную ориентацию в связи с признанием личностью и принятием ею «в себя» тех или иных ценностей и норм, установленных обществом, причем последние в должной мере отвечают и личностным устремлениям человека. На уровне интериоризации может наблюдаться некоторая непоследовательность социально-нравственных установок личности, в том случае, если та или иная ценность актуализируется вследствие каких-либо внешних обстоятельств, что затрудняет процесс усвоения данной ценности;

– *мировоззренческий* – ценности усваиваются на уровне убеждений, что обеспечивает формирование устойчивой социально-нравственной ориентации.

В формировании духовно-нравственной ориентации важную роль играет установка, возникающая при условии взаимодействия двух факторов: потребности и ситуации. Осуществляя духовно-нравственную ориентацию обучающихся в условиях среднего специального учебного заведения, следует помнить о необходимости выработки позитивных социальных и нравственных установок личности, таких как установка на порядочность, ответственность, доброжелательность и прочее. Поскольку установка подразумевает оценку, нужно систематически укреплять связь между воспринимаемым объектом, явлением и его оценкой, чтобы придать установке характер устойчивости. Воспитатель (куратор, мастер производственного обучения) обязан систематически актуализировать установки, постоянно напоминая обучающимся о добром и вечном, акцентируя их внимание на общечеловеческом. Для закрепления установки необходимо не только активизировать просветительскую работу, но и организовывать деятельность обучающихся, направив её в благотворительное русло. Как показывает практика педагогической деятельности, если установки вырабатываются в процессе опыта, то они обязательно закрепляются и прогнозируют будущее поведение. Например, осуществляя благотворительную деятельность, обучающиеся получают огромный положительный эмоциональный заряд, утверждают в мысли о преобразующей и творческой силе добра и начинают испытывать потребность делать добро.

Педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия преподавателя с обучающимися. В центре внимания оказываются не просто знания, умения, практический опыт, а целый комплекс жизненно важных ценностей, формирование у них потребности присваивать их.

На основе категориального аппарата общей аксиологии складывается тезаурус педагогической аксиологии, суть которой определяется спецификой педагогической деятельности, её социальной ролью и личностно образующими возможностями [6, с. 202–212].

Педагогические ценности утверждаются не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом определяют развитие педагогики и образовательной практики. По утверждению В.А. Сластенина, педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, служащая опосредующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их интериоризация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

Номенклатура профессионально педагогических ценностей многогранна. В контексте данной темы, нас интересуют профессионально-нравственные, духовно-нравственные, гуманистические ценности:

*Добро* – критерий всех нравственных ценностей, который означает намеренное стремление к бескорыстной помощи и милосердию. Добро нельзя отделять от нравственности, а нравственность от сострадания и милосердия.

*Сострадание* – не только страдание вместе, либо сочувствие другому человеку, это и помощь тому, кто не имеет сил что-либо изменить.

*Милосердие* – готовность помочь или простить из человеколюбия; является важной чертой нравственного педагога, обучающегося. Милосердие достигает нравственной полноты, когда

воплощается в действиях. Милосердие подводит нас к пониманию ценности мира.

*Искренность* – честность, прямота и добросовестность. Эта ценность характеризуется выраженным отсутствием противоречий между реальными чувствами и намерениями в отношении другого человека (группы людей) и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах.

*Мир* – согласие, отсутствие вражды, ссоры, отсутствие педагогического конфликта.

*Профессиональный долг* – совокупность обязанностей человека перед другими людьми, обществом, самим собой. Долг – выступающее в качестве внутреннего переживания принуждение поступать в соответствии с потребностями, исходящими из нравственных ценностей, и строить свое бытие в соответствии с ними.

*Верность* – стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга.

*Справедливость* – понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния: в частности, соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания, соответствия роли различных социальных слоев, групп и индивидов в жизни общества и их социального положения в нём.

*Семья* – важнейшая школа нравов, здесь человек делает первые шаги по пути морального становления личности.

*Красота* – «Всё то, что доставляет эстетическое и нравственное наслаждение», – говорится в словаре русского языка С.И Ожегова.

Таким образом, представлен неполный перечень наиболее значимых ценностей номенклатуры профессионально педагогических ценностей, необходимых для формирования нравственности обучающихся. Очевидно, что потребность в педагогической аксиологии назрела и её разработка как части педагогической инноватики необходима на современном этапе [6, с. 202–212].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимова, Л.А. Поликультурное образование в многонациональном обществе. Учебное пособие. – М., Редакционно-издательский центр, 2006. – 210 с.
2. Локтева, Р.Ш. Духовно-нравственное формирование личности будущего специалиста профессионального образовательного учреждения // *Materialy X mezinarodni vedecko- prakticka conference “Věda a vznik – 2013/2014.”* – Díl 19. Pedagogika.: Praha. Publoshing House “Education and Science” s.r.o – P. 103–106.
3. Майер, Б.О. Об онтологии качества образования в обществе знания // Майер Б.О., Наливайко Н.В. Философия образования. – № 3. – 2008. – С. 4–18.
4. Малыхина, И.А. Философско-аксиологические основы социально-нравственного воспитания студентов в вузе // *Знание. Понимание. Умение.* – № 3. – 2012. – С. 318–322.
5. Мамаев, В.А. Аксиологический подход в воспитании студенчества // *Вестник ЮГрГУ.* – № 41. – 2012. – С. 134–136.
6. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // *Известия Тульского госуд.университета. Гуманитарные науки.* Вып. № 3-2. – 2013. – С. 202–212.
7. Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 2: Теория воспитания / Н.А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
8. Чепеленко, К.О. Аксиологический подход: социокультурное измерение. Электронный ресурс. Электрон, док. / К.О. Чепеленко. – Режим доступа : <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/Chepenlenko.pdf>.



## **Глава 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аксиологический подход в качестве цели предполагает ценностную ориентацию, «аксиологическую пружину», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей: доброте, милосердию, любви к Родине.

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся: признание человека высшей ценностью, уважение уникальности, признание социальных прав и свобод, отношение к подростку как к субъекту собственного развития, педагогика сотрудничества, базирующаяся на единстве ценностных качеств подростка и воспитательных целях педагога, частных принципах живого общения с ребенком: уважение, доброта, милосердие, любовь, такт, помощь, духовное «питание» подростков.

Отсюда вполне естественным является применение аксиологического подхода в формировании ценностных ориентаций подростков. По мнению современных ученых и практиков, ценности определяют сущность образования, в том числе и воспитания человека. Именно ценности и формирование ценностного отношения к миру в широком смысле представляют собой содержательное ядро и стратегическую направленность воспитания в наиболее ярких моделях и концепциях, принадлежащих В.А. Караковскому, Л.И. Новиковой, Е.И. Суховой и др.

В связи с этим формирование ценностных ориентаций непосредственно связано с естественным (без давления и навязывания) введением разнообразных аксиологических ориентиров в духовно – прагматическую систему отношений человека к самому себе, другим людям, природе. При этом воспитатель не просто предъявляет воспитанникам определенные ценности, но создает условия для совместного с учениками открытия (понимания и переживания) их, что является важнейшей психологической предпосылкой интериоризации их воспитанниками.

Близко по содержанию к названному подходу идея обращения к национальным ценностям при формировании ценностных ориентаций личности подростков, причем одной из наиболее фундаментальных является патриотизм. Он во многом определяет аксиосферу российского гражданина, прежде всего педагога и ученика.

В современной научной литературе системный подход чаще всего рассматривается как направление методологии социально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежат исследования объектов как целостных систем.

Этот подход требует рассматривать изучаемую реальность как сложную совокупность явлений. Основным содержанием познания в рамках этой формы становятся уже не столько явления сами по себе, сколько их взаимодействие, баланс разнообразных сил, процессов, действующие тенденции и т.п., т.е. сложный синтез знаний о совокупности явлений, не имеющих единого общего основания, единой системы законов.

Объективной основой применения в научных исследованиях системного подхода является реальная системность объектов окружающей действительности. Именно поэтому любой объект реальной действительности, с позиции современных исследований в науке, может быть рассмотрен как некоторое множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, т.е. систему.

Системный подход способствует постановке проблем в конкретных науках и выработке стратегии их изучения. Методологическая спецификация системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных типов связей объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Данные положения являются общепринятыми в современной науке. Однако практически каждый исследователь вкладывает в понятие системного подхода свое особое, специфическое содержание.

Так, Л.И. Новикова трактует системный подход как способ мышления исследователя, помогающий изучать или строить объект как систему взаимосвязанных элементов, органично вклю-

ченную в окружающую среду, и полагает, что при осуществлении системного подхода к объекту необходимо:

- исследовать внутреннюю структуру объекта, отдельные его элементы и связи между ними, характер взаимодействия; выявить внутренние противоречия, свойственные объекту и определяющие его развитие; составить его интеграционные характеристики;
- проанализировать внешние связи объекта с окружающей его средой, с ее компонентами; рассмотреть объект в рамках более широких систем, в которые данный объект входит как элемент, изучить его поведение в этих системах;
- исследовать особенности зарождения объекта как системы,
- актуальное его состояние, вскрыть тенденции к его изменению [9].

По мнению Л.Н. Панчешниковой, системный подход – это особая исследовательская позиция, способ восприятия действительности, характеризующейся тем, что 1) анализируемый объект рассматривается как система; 2) акцент делается на выявление всего многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и с внешним окружением, средой; 3) описание элементов не носит самодовлеющего характера, поскольку они раскрываются с учетом их места и функции внутри целого [11]. С другой стороны, системный подход может рассматриваться как методологическое направление, которое ставит задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой системы.

Системный подход способен поставить перед современными науками (социальными, политическими и др.) проблемы, наметить новые подходы и перспективы исследования, выполнить роль необходимого связующего звена этих наук с другими областями знания, роль определенного методологического средства.

Системное исследование начинается с формулирования проблемы и осуществляется в нескольких типологически различных формах: первая форма – выделение реальной связи вещей или явлений; вторая форма – выявление реальной общности вещей, их общего качества или принадлежности к одной системе; третья форма – раскрытие специфического закона системы явлений.

Основными принципами изучения органичного целого являются: восхождение от абстрактного к конкретному; единство

анализа и синтеза, логического и исторического; выявление в объекте равнокачественных связей и их взаимодействия; синтез структурно-функциональных и генетических представлений об объекте.

Следует также отметить, что системный подход не выступает в ходе исследования в чистом виде, в отрыве от других онтологических принципов, идей, подходов. Именно поэтому в любом исследовании системный подход дополняется другими методологическими идеями. Так, например, в психолого-педагогических исследованиях принципы системного подхода всегда дополняются идеями личностного, деятельностного, структурно-функционального и других методологических подходов.

Считается, что системный подход в применении его различными науками в познании и преобразовании реальной действительности, неизбежно приобретает свою специфику. И это естественно, ибо всеобщие законы диалектики проявляются в различных областях действительности в специфических формах. Особенности проявления законов диалектики в каждой из областей и соответственно специфика применения системного подхода предопределяются своеобразием составляющих ее явлений и процессов. В области воспитания системный подход, его осуществление предстают перед нами как диалектическое единство общего, особенного и единичного. В системном подходе к воспитанию:

- общее обусловлено единым научным пониманием всеми отраслями науки сущности основных принципов системного подхода, как общеметодологического принципа, в его основе лежит признание системности мира;
- особенное обусловлено едиными характеристиками социальных систем, одной из которых является воспитание;
- единичное обусловлено спецификой воспитания как области социальной действительности.

Воспитание принадлежит к социальным системам. Об этом писал еще А.С. Макаренко, утверждавший, что воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле [8].

Системный подход в педагогике осуществляется при условии, что предмет «воспитание» исследуется и организуется как си-

стемный объект. Осуществление системного подхода к этому объекту предполагает:

- 1) изучение внутренней структуры объекта, отдельных его элементов и связей между ними;
- 2) выявление внутренних противоречий, которые свойственны объекту и которые определяют процесс его развития, составление на этой основе его интеграционной характеристики;
- 3) осуществление анализа внешних связей воспитательного учреждения с окружающей его средой, с ее компонентами;
- 4) рассмотрение этого объекта в рамках более широких систем, в которые данный объект входит как элемент, изучение его поведения в этих системах;
- 5) исследование особенностей зарождения объекта как системы, современного его состояния и тенденции к развитию.

С позиций системного подхода воспитание есть «сложный поток» разнообразных взаимодействий воспитанника с воспитателями, сверстниками, другими людьми, с предметами, воплощающими в себе культуру, социальный опыт. Их усвоение и происходит в ходе этих воспитательных взаимодействий, последовательно развёртывающихся по мере роста воспитанников. Эти взаимодействия бывают разнообразными – целенаправленными и стихийными, управляемыми, полууправляемыми и неуправляемыми. Последние являются стихийными, им не предшествует постановка педагогической цели, и они, естественно, не сопровождаются обратной связью, т.е. информацией о реализации этой цели. Чрезвычайно разнообразным бывает и содержание воспитательных взаимодействий – в ходе их происходит формирование ценностных ориентаций в личности.

Воспитание всегда осуществляется «не вообще», а как воспитание конкретного человека, индивида, личности.

Те воспитательные взаимодействия, в которые он вступает, есть результат функционирования, «пульсирования» тех воспитательных отношений, в которые включён воспитанник, и эти отношения воспитанника, обусловленные его местом в семье, классе, школе и т.п., всегда в чем-то специфичны, уникальны, они постоянно опосредуются, преломляются «внутренними условиями» личности, её внутренним миром, уже имеющимися у нее качествами, ее индивидуальностью, эти отношения постоянно из-

меняются, развиваются. Уже это предопределяет ту сложность, особую диалектичность воспитания, о которой когда-то писал А.С. Макаренко.

Воспитательные взаимодействия, отношения и процессы невозможны вне социальных систем, наибольшей из которых является общество. Вместе с тем на определенном этапе оно создает и специальные воспитательные системы.

В своих работах Б. Битенес считает возможным выделить следующие типы воспитательных систем:

1. Воспитание, основанное на трансцендентных ценностях. Содержание воспитания включает такие ценности, как душа, бессмертие, счастье, вера, любовь, надежда, вина, искупление и др.
2. Воспитание, основанное на социоцентрических ценностях. Его базовые ценности – свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, гуманность.
3. Воспитание, основанное на антропоцентрических ценностях. Такое воспитание нацелено на возвышение индивидуальности в структуре человеческих ценностей. Базовые ценности – самореализация, автономность, субъектность, польза и т.п. [10]

Под воспитанием Ю.П. Сокольников рассматривал и усвоение подрастающим поколением человеческой культуры или, если быть более строгими, социального опыта как той ее части, которая используется людьми в труде, в повседневной жизни [14]. Ведущей идеей данной концепции, является идея системности, заключающаяся в утверждении, что воспитание существует как системный объект, системное образование, и должно постоянно учитываться как при его познании, так и его организации. Исходным вытекающим принципом является утверждение, что воспитание существует и как процесс, и как порождающие его воспитательные системы, основу которых составляет воспитательное взаимодействие, переходящее в выстраивание воспитательного пространства. Автор дает характеристику общей структуре таких воспитательных систем, с присущими им компонентами (воспитанники, воспитатели, средства воспитания, их взаимодействие), при ведущей роли в них воспитателей. Суть функционирования воспитательных систем состоит в передаче и усвоении воспитанниками социального опыта, в формировании на этой основе у них новых знаний, умений, навыков, социально-ценностных качеств.

К факторам воспитания относится деятельность воспитанников и воспитателей при ведущей роли последних, их общение и воспитательный коллектив. В классификации методов воспитания рассматриваются следующие направления: организация практической деятельности и руководство ею (педагогическое требование, перспектива, самоуправление и т.п.); формирование сознания воспитанников (убеждение, информационно-поисковый метод и т.п.); передача воспитанникам специальных знаний и умений (инструктаж, упражнение, взаимообучение и т.п.); корректирование поведения воспитанников и стимулирование их деятельности (поощрение, соревнование и т.п.). При этом воспитание рассматривается как многоуровневая система, присущая обществу на определенном этапе его развития, как своеобразная иерархия воспитательных систем [15].

Важной составляющей формирования ценностных ориентаций в личности подростка на основе системного подхода являются следующие принципы: целостности, коммуникативности, структурности, управляемости и целенаправленности, развития (по Е.Н. Степанову).

Необходимость системного подхода к воспитанию обусловлена целостностью личности воспитанника. Подготовить ребенка к жизни – это конечная цель воспитательной системы.

Большой вклад в разработку теоретических и методологических основ личностно-ориентированного подхода внесли такие ученые, как: О.С. Газман, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова и др. Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.

Интерес представляет разработка научно-теоретических основ личностно-ориентированного образования научной школой Е.В. Бондаревской, выделяющая то, что новое качество личностно-ориентированного образования определяется принципом культуросообразности. Он заключается в определении отношения между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность, а также между воспитанием и развитием ребёнка

как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребёнку определяться, исходя из его понимания как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Принцип индивидуально-личностного подхода определяет положение ребёнка в воспитательном процессе и означает признание его активным субъектом образовательно-воспитательных процессов. Индивидуально-личностный подход исходит из того, что каждая личность уникальна, и главной задачей педагогической работы является формирование её индивидуальности, создание условий для развития её творческого потенциала. Индивидуальность интегрирует все социально ценные свойства личности, придаёт ей целостность, и её становление предполагает творческий поиск вариантов развития и воспитания, адекватных её возможностям и особенностям.

В концепции образования научной школы Ростовского государственного педагогического университета личностно-ориентированное воспитание в подростковом возрасте – это процесс интенсивного физического и социального созревания личности, создающей предпосылки начала процесса культурной самоидентификации, вхождение в мир национальной культуры, её понимания, согласия с культурой, обретения позиций человека культуры. Основные педагогические предпосылки развития в этом возрасте – включение подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, нравственно-мотивированное отношение, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечение в культурное творчество.

Приоритетное значение в системе культурологического личностно-ориентированного образования в подростковом возрасте – технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, другие технологии, развёртывающиеся на ситуативной основе).



Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, составляют методы и приемы, соответствующие следующим требованиям: диалогичность; деятельностно – творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

До настоящего времени в современной науке не сложилось единообразной трактовки понятия «личностно-ориентированное образование». В том числе под ним понимает такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты. Целью образовательного процесса является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира» – при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий ребёнка.

В концепции И.С. Якиманской целью личностно-ориентированного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития его индивидуально-личностных черт, «окультуривание» их, превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам [19].

Необходимым в построении, с позиции данного автора, модели личностно-ориентированного образования различать следующие термины:

Индивид – человек как представитель рода, обладающий определенными генетическими свойствами, биологически обусловленными качествами.

Индивидуальность – (от лат. – особь) единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

Личность – человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценно-

стей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе.

Таким образом, в теории образования достаточно прочно сложилось два основных подхода в разработке личностно-ориентированного образования: личностно-культурологический и субъектно-личностный, которые не противоречат друг другу, а, скорее, могут взаимно дополняться.

На современном этапе развития общества резко возрастает культурообразующая функция образования, которое из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем.

Одним из плодотворных подходов к феномену формирования ценностных ориентаций является культурологический подход, который считается основной методологической основой сегодняшнего образования, ориентированного на человека. Направления реализации культурологического подхода представлены в работах Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой и др. [1]

Культурологический подход определяет ориентацию учебной деятельности на способности, интересы, познавательные возможности обучаемых. Именно культурологический компонент имеет системообразующий характер в содержании данного образования и отличает его от традиционного, в котором превалирует когнитивный компонент, связанный с овладением знаниями, их переработкой и трансформированием.

Культурологический подход в процессе обучения и воспитания, формирования ценностных ориентаций обучающихся нашел наиболее яркое отражение в работах Е.В. Бондаревской, в качестве методологической основы, рассматривающей диалоговую концепцию культуры как антропологического феномена М.М. Бахтина – В.С. Библера как основу проектирования воспитания, ориентированного на развитие человека как субъекта культуры [13].

В культуре сосредоточиваются все смыслы человеческого бытия; социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные. Она существует как общение между прошлыми, настоящими и будущими культурами, как диалог различных культур, как форма выбора личностью своего смысла жизни, судьбы. Культура представляет собой нормативные требования к любой

деятельности человека, позволяющие контролировать модель деятельности при любой ситуации, а также передавать накопленный социальный опыт. В концепции В.С. Библера «Школа диалога культур» поясняется, что суть культурологического подхода заключается в изменении содержания и смысла образования. Развитие культуры мышления и нравственной культуры убеждают в необходимости перехода от идеи «человека» к идее «человека культуры».

Культурологическая концепция предъявляет учителю основную идею, смысл которой сводится к тому, что необходимо стремиться воспитывать человека культуры через сохранение культуры как среды, которая питает и растит личность через диалог культур и наполнение образования смыслами. Исходное положение концепции связано с ценностным отношением к человеку как самоцели, к поиску «человека в человеке». Именно поэтому ведущим в организации образования личности должен быть культурологический подход [2].

Культуросообразность, с обозначенной позиции, неразрывно связана с языком, культурой, традициями, обрядностью народа, частью которого является школа, которая укрепляет связи между поколениями, воспитывает любовь к родному дому, краю, стране, развивает чувство принадлежности к народу и ответственности за продолжение и честь своего рода, в том числе благодаря использованию в воспитании народной песни, музыки, танца, одежды, изучения истории, заботе о родной природе, памятниках старины [5].

Основными средствами формирования ценностных ориентаций подростков в общеобразовательной школе, по мнению Е.В. Бондаревской, является опора на положительные качества ученика, расширение доверия, уважение к нему, упрочнение связей со школой путем повышения авторитета подростка в классном коллективе, организация интересных разнообразным занятий, поддержка увлечений, сотрудничество с семьей. Формирование ценностных ориентаций подростков рекомендуется осуществлять посредством оказания помощи в выборе ценностных качеств воспитанников путем включения их в школьную, творческую, домашнюю деятельность [5].

Философско-антропологический подход сориентирован на систематическую разработку педагогической антропологии как синтетического учения о человеке обучающемся, воспитываемом.

Синтез результатов человековедческих наук, форм общественного сознания, культуры в целом в интересах воспитания осуществляется не путем непосредственного обращения воспитателя к указанным сферам духовной жизни общества. Этот синтез осуществляется опосредованно, путем обращения к философской антропологии как к учению, уже освоившему, обобщившему, осмыслившему эти результаты и представившему их в форме сущностных характеристик человеческого бытия. Подход сосредотачивает внимание воспитателя на умении и искусстве педагогического истолкования этих характеристик, или, как принято говорить, в контексте педагогической антропологии, на педагогической интерпретации сущностных характеристик человека. Иначе, философско-антропологический подход разрабатывает проблемы, связанные с созданием педагогической антропологии на основе использования всех достижений человекознания, предварительно осмысленных философской антропологией [16].

Антропологическая ориентация подхода означает, что высшей ценностью и целью воспитания является Человек, «Истина его бытия», предназначение и подлинные возможности в плане самореализации. Все остальное располагается на более низких этапах ценностной иерархии. Это относится и к личности как явлению на жизненном пути человека. Ведущее требование – отражать специфику человеческого бытия, или специфику «собственно человеческого в человеке», – позволяет в качестве классификации понятий избрать модусы – способы бытия.

1-я группа – понятия, отражающие человеческое бытие как таковое: «бытие», «бытие в культуре», «душа», «дух», «духовность», «духовное бытие», «душевность», «жизнь», «индивид», «индивидуальность», «кризис», «незавершенность», «неустойчивая форма бытия», «субъект», «человек», «человеческое бытие» и др.

2-я группа – понятия, отражающие человеческое бытие как самопознание: «бесмасштабность», «внутренний опыт», «диалог», «диалогическое взаимодействие», «истина бытия», «пере-

живание», «понимающее бытие», «постижение», «смысл жизни», «цель жизни», «ценность» и др.

3-я группа – понятия, отражающие бытие как самоопределение, самовоспитание: «воспитание», «воспитывающее понимание», «личность», «незавершенность», «самовоспитание», «самодетерминация», «саморазвитие», «самореализация», «совесть», «творчество» и др.

4-я группа – понятия, отражающие бытие как бытие в Мире: «благодарность», «встреча», «внешний опыт», «вера», «взаимопонимание», «доверие», «любовь», «надежда», «сопереживание», «терпимость» и др.

Принципы философско-антропологического подхода: антропологический; онтологический; диалогизма; рассмотрения понимания и взаимопонимания; рассмотрения способности человека к самовоспитанию в качестве средства и механизма воспитания; креативности; рассмотрения основных компонентов воспитательного процесса с позиции соответствия их сущности человека.

Таким образом, философско-антропологический подход открывает педагогу-воспитателю необозримый и неисчерпаемый мир возможностей практической реализации его идей. Однако здесь имеет место и серьезное ограничение. Оно связано с высокими требованиями к личностным и профессиональным качествам воспитателя.

Методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий, методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами [17] принадлежит к характеристике синергетического подхода. Использование данного подхода в воспитании способствует обогащению учебно-воспитательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок детей и взрослых содействует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы в школьном коллективе, развитию и раскрытию неповторимых индивидуальностей его членов.

В настоящее время достаточно популярным является технологический подход. Интерес к педагогическим технологиям проявляют ученые разных стран: Болгарии (И. Марев, И.П. Прокопен-

ко и др.), Польши (И. Куписевич, Ф. Янушкевич и др.) и других стран.

Технологический подход – это метод получения новых знаний в области педагогики, но еще более – это практический подход к построению воспитания в целом, проецирование технологических достижений дидактики на область педагогической практики. Для нашего исследования мы считаем необходимым следующие компоненты технологического подхода: постановка целей и их максимального уточнения; ориентация целей на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов; заключительная оценка результатов.

Влияние средового подхода на процесс формирования ценностных ориентаций личности подростков представлено с позиции Ю.С. Майнулова. По его мнению, среда саморазвития подростка многосложна: это и комплекс природных условий, и вещный мир человеческого обитания, и те «ноосферные» феномены, которые формируют мир подростка как «мир человека», и окружающие подростка люди и человеческие сообщества, организации, взаимодействовать с которыми в разной степени ему приходится, в своей совокупности создающие околочеловеческое «воспитательное пространство», вбирающее и ассимилирующее духовно – нравственную сущность этого подрастающего поколения.

Основные положения средового подхода, сводятся к следующему:

- среда осредняет личность. Богатая среда – обогащает, бедная – обедняет. Свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает, ограниченная – ограничивает и т.д.
- среда опосредует путь развития индивидуума, преломляя его сознание (самосознание) и поведение спектром возможностей, сулящих то или иное качество жизни.
- среда способна при соответствующих изменениях ее значений стать средством управления процессами формирования и развития личности. Воспитательные действия со средой могут иметь как положительный, так и отрицательный результат [7].

Уделяя первостепенное значение *гуманистическому подходу* воспитания, Л.И. Новиковой выделены основные условия формирования ценностных ориентаций:

- воспитание – целенаправленное управление формированием сознания, чувств и поведения ребенка как целостным процессом. Жизненные ценности, нравственные нормы и правила только через чувства могут стать собственными ценностями и нормами развивающейся личности;
- организация жизнедеятельности обучающихся как основы воспитательного процесса, которые, находясь в учебном заведении, не только готовятся к будущей взрослой жизни, но живут реальной жизнью. Жизнедеятельность обучающихся, общение и отношения составляют ту единственную среду, в которой формируется нравственный облик растущего человека;
- гуманизация межличностных отношений, уважительные отношения между педагогами и детьми, терпимость к мнению детей, доброта и внимание по отношению к ним создают психологически комфортную атмосферу, в которой растущая личность чувствует себя защищенной, нужной, значимой, без чего невозможно развитие и саморазвитие ученика.

В гуманистической концепции Е.В. Бондаревской, формирование ценностных ориентаций представлено как многоступенчатый процесс. Определены задачи формирования ценностных ориентаций личности подростков: «поддерживать индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к культурному саморазвитию»; развивать, открывать заложенные природой способности, таланты; формировать общечеловеческие нормы гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, любви, веры), культуры общения; воспитывать уважение к закону, нормам коллективной жизни; развивать гражданскую и социальную ответственность, проявляющуюся в заботе о благополучии своей страны; приобщать обучающихся к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры своего Отечества, народа; формировать потребности в высоких культурных и духовных ценностях [4].

В данной концепции выделяются следующие этапы формирования ценностных ориентаций личности подростков: диагностический (включает аксиологический и когнитивный компонент, имеет целью введение обучающихся в мир ценностей и оказание помощи при выборе личностно – значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов, обеспечивает подростков научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития); личностный (обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личную позицию); деятельностно – творческий (способствует формированию и развитию у подростков разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности) [3].

Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития личности. То есть в процессе и результате использования форм, приемов и методов воспитательной работы рождается Человек, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, в самореализации. Таким образом, в качестве общей цели видится Человек, способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Становление деятельностного подхода в педагогике тесно связано с проявлением и развитием идей этого же подхода в психологии. В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимание смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности школьника.



Суть формирования ценностных ориентаций в личности подростков с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность подростков и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с подростками. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности. Они, представляя часть учебно-воспитательного процесса и реального бытия воспитанника, общественной жизни в целом, характеризуются единством деятельности воспитателя и воспитанников. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности современного человека. Подобные ситуации позволяют раскрыть жизнедеятельность ребенка во всей ее целостности, разносторонности и гармоничности и тем самым создать условия для становления личности школьника как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом.

В основе процесса формирования ценностных ориентаций в личности подростков на основе деятельностного подхода наиболее подходящими являются следующие методы: методы инициирующие самоанализ, самокритику, самоконтроль, самоограничение, самонаказание; конфликтные ситуации (подростковый возраст – это возраст не только неудовлетворенных потребностей, но и непомерных притязаний, что нередко выливается в конфликты); методы организации подросткового коллектива: коллективная перспектива, предвиденный результат; методы обращения к чувствам – к совести, к чувству любви, к самолюбию, к стыду, к отвращению, к страху.

Все качества, свойства личности, интересы и желания, способности проявляются в делах, в разных видах личностной дея-

тельности. В деятельности человека реализуются его целевые установки, стремления и личностные особенности. Развитие подростка происходит в различных видах деятельности. Личность формируется в деятельности. В зависимости от того, что человек делает (т.е. каково содержание его деятельности), как делает (способы деятельности), от организации и условий этой деятельности формируются определенные склонности, способности и черты характера, сознание и закрепляются знания [12].

В деятельности ребенок познает себя и окружающий мир, способы и правила взаимодействия с другими, приобретает жизненный опыт и нравственные ценности. В деятельности он учится защищать себя, и отстаивать свое человеческое достоинство, утверждает и реализует себя в обществе, учится чувствовать, переживать, радоваться жизни.

Деятельность – специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное его изменение и преобразование. Анализ структуры как материальной, так и духовной деятельности обнаруживает следующие основные элементы, составляющие ее: предметное содержание; мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели на достижение которых она направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется, и ее результаты. Более детальный анализ предполагает еще выделение того или иного вида конкретной деятельности (труд, учение, игра), имеющей собственную мотивацию; целенаправленных действий и, наконец, их автоматизированных компонентов – операций, обеспечивающих использование имеющихся средств и условия для достижения необходимого результата. На каждой ступени возрастного развития определенная деятельность приобретает ведущее значение в формировании новых психических процессов, свойств личности и сознания.

Л.С. Выготский классифицировал деятельность в три группы: предметно – материальную, учебно-исследовательскую и ценностно – ориентационную.

При реализации поставленных ценностно – ориентационных задач воспитания становится необходимым условием всесторонность организуемой деятельности подростков, разнообразие форм организации, взаимосвязь и взаимодействие их. Содержа-

ние деятельности является условием реализации воспитательных задач, средством формирования всесторонних ценностных ориентаций подростков. Содержание видов деятельности, поиск новых форм организации подчинены целям воспитания и поэтому всегда педагогически обоснованы, осмыслены. Процесс деятельности ориентирован на эмоциональное воздействие, переживание организуемой деятельности, включение каждого подростка в деятельность в соответствии с индивидуальными склонностями, потребностями.

Виды деятельности подростка разнообразны:

- По характеру целей и содержания выделяют такие виды деятельности, как игра, ученье, труд и общение.
- По месту организации обычно различают учебную и внеучебную деятельность.

Связь внеучебной деятельности с учебной характеризуется тем, что знания, полученные на уроках, умения и навыки, приобретенные в учебной деятельности, закрепляются и находят практическое применение во внеучебной деятельности и наоборот: опыт, приобретенный во внеучебной деятельности, находит теоретическое обоснование и практическое применение в учебной деятельности [18].

Внеурочная деятельность – работа, организуемая с классом деятельность во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности. По сути дела, внеурочная работа предполагает прежде всего работу с одной возрастной группой учащихся и ориентирована на создание условий для неформального общения учеников одного класса или учебной параллели. Реже организуются дела и праздники, охватывающие учащихся нескольких классов (5–7-х, 8–9-х). Внеурочная работа имеет четко выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность (дискуссионные клубы, вечера встреч с интересными людьми, экскурсии, посещения театров и музеев с последующим обсуждением увиденного, социально – значимые дела, трудовые акции). Внеурочная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе между однокласс-

никами, между учащимися и классным руководителем, между разными группами в классе. Это возможность создания ученического коллектива и органов самоуправления. В процессе многоплановой внеурочной работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач по формированию ценностных ориентаций [6].

Внеучебная деятельность может рассматриваться как эффективное средство воспитания, т.к. различная предметность ее видов открывает широкие пути освоения личностью всех сфер жизнедеятельности, позволяет реализовать устойчивые познавательные интересы, самостоятельность, практически проявить творческое отношение при подготовке и проведении различных дел. Данная деятельность проводится общеобразовательными организациями во внеурочное время, строится на основе добровольного участия, с учетом интересов детей, при всемерном развитии их активности, самостоятельности. В отличие от учебной деятельности внеучебная деятельность не является обязательной, является формой проведения свободного времени учащихся по их интересам и желанию, а свободное время является как раз тем отрезком общественного бытия, в течение которого развиваются потенциальные способности человека, не реализованные им в каком – то одном виде деятельности (учебе, труде). Именно в свободное время потенциальные способности могут превратиться в актуальные, которые, по своей совокупности, и определяют общую направленность развития личности. Свободное время является сферой для внеучебной деятельности».

Внеучебную деятельность можно классифицировать:

- По направленности деятельности: трудовая, общественная, творческая, интеллектуальная;
- По количеству участников деятельности: групповая, индивидуальная;
- По включенности субъектов деятельности: познавательно – деятельностная, потребительно – исполнительская, пассивно – созерцательная.

При определенных условиях внеучебная деятельность обладает огромным потенциалом, т.к. подростку представляется целая палитра сфер деятельности, где можно быть успешным, где мож-

но «самовоспитывать» себя в соответствии со своей шкалой ценностей.

Деятельность, которую ведут подростки в свободное от уроков время в школе, называют «внеклассной деятельностью», и рассматривают ее, как неотъемлемую составную часть единого целостного педагогического процесса, который представляет собой относительно закрытую воспитательную систему, основанную на единой целенаправленной, длительно действующей программе организации и развития школьного коллектива. Внеклассная деятельность как составная часть воспитания школьников может рассматриваться только во взаимосвязи с другими ее частями [6].

Внеклассная деятельность может рассматриваться как система жизнедеятельности школьного коллектива во внеурочное время и представлять сложное, интегральное, социальное явление, аккумулирующее в себе деятельность и общение, объективные и субъективные отношения, духовно – нравственный потенциал коллектива и личности, способный в силу этих сущностных особенностей выступать источником нравственного формирования личности».

Наряду с учебной деятельностью, внеклассная деятельность является составной частью общешкольной жизни, представляет собой содержание жизнедеятельности школьного коллектива, является средством его организации. Средством реализации воспитательного процесса. Содержание внеклассной деятельности не ограничивается организацией свободного времени школьников, проведением мероприятий, направленных на реализацию учебно – познавательных интересов школьников, а также содержание жизнедеятельности школьного коллектива, реализуемое в школе во внеурочное время во всей ее конкретности. Во внеклассной деятельности реализуется общее содержание воспитания школьников: нравственное, трудовое, физическое, экологическое, эстетическое и др. Сюда входят и элементы учебной деятельности, организуемой после уроков и направленной на воспитание сознательного отношения к учебе, развитие познавательных интересов и овладение культурой умственного труда.

Основными компонентами содержания внеклассной деятельности являются предмет и задача. Предмет внеклассной деятельности раскрывает круг жизненных интересов подростков, кото-

рый отражается и осмысливается во внеклассной деятельности, и знания, умения, навыки, опыт школьников, от уровня сформированности которых зависит выбор предмета внеклассной деятельности. Задача выражает сущность воспроизводимых явлений и противоречий действительности, подводя подростков к определенным нравственным, эстетическим и другим выводам, несет идею предмета внеклассной деятельности.

В педагогической науке сформулированы принципы организации внеклассной воспитательной работы: добровольность участия детей в соответствии с их интересами и способностями; систематичность в организации; личностно-ориентированный подход в развитии и формировании личности ребенка; создание условий для проявления творческих возможностей, взглядов, мнений, свободы мысли; сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм работы; сочетание романтики, игры и социально востребованной деятельности с опорой на духовные ценности.

Внеклассная деятельность – это организованные и целенаправленные занятия (мероприятия) с учащимися воспитательного и образовательного характера. Внеклассная работа направлена на повышение уровня нравственной, правовой, эстетической, физической, социальной культуры детей. Подростки овладевают навыками и умениями организации социально значимой деятельности, развивают свои творческие и иные способности, учатся сотрудничать, помогать, поддерживать друг друга в трудные минуты, развивают лучше человеческие качества: эмпатию, толерантность, доброту и т.д.

Часто внеклассная деятельность рассматривается лишь как пространство для отдыха и развлечений, а не для приобретения опыта жизнедеятельности в обществе. Формирование ценностных ориентаций личности подростков во внеклассной деятельности будет эффективнее, если процесс воспитания представляет собой педагогическую систему, в которой четко определены цель, задачи, содержание, формы методы и условия воспитательной деятельности и критерии ее эффективности. Важно в процессе организации внеклассной деятельности подростков, нацеливать их на активное восприятия знаний и последующее их воспроизведение, активацию полученного в ходе учебной деятельности опыта при выполнении конкретных дел. Условием влияния

внеклассной деятельности на формирование ценностных ориентаций личности подростков является формирование познавательного интереса, стимулирующего использование свободного времени с целью накопления практического опыта.

Внеклассная деятельность является средством формирования ценностных ориентаций личности подростков в том случае, если она представляет им достаточно возможностей для взаимодействия с окружающим их миром. Поэтому внеклассная деятельность подростков должна быть объективно включена в деятельность общеобразовательной школы и всего общества и быть столь же разнообразной как сама жизнь. Следовательно, неотъемлемым условием формирования ценностных ориентаций личности подростков является развитие широты социальных связей с одной стороны, и социогенных потребностей подростков (новых впечатлений, познания, деятельности, самоутверждения и др.) с другой.

Внеклассная деятельность является, составной частью воспитательной работы в общеобразовательной школе, она направлена на достижение общей цели воспитания – усвоения ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей.

Таким образом, организованная внеклассная деятельность в учреждении образования является важнейшим условием формирования ценностных ориентаций личности подростков. Совокупность различных видов внеклассной деятельности обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на подростка:

- Разнообразная внеклассная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей подростка, которые не всегда удается рассмотреть на уроке.
- Включение в различные виды внеклассной деятельности обогащает личный опыт подростка, его знания о разнообразии человеческой деятельности, подросток приобретает необходимые практические умения и навыки.
- Разнообразная внеклассная воспитательная деятельность способствует развитию у подростков интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивной,

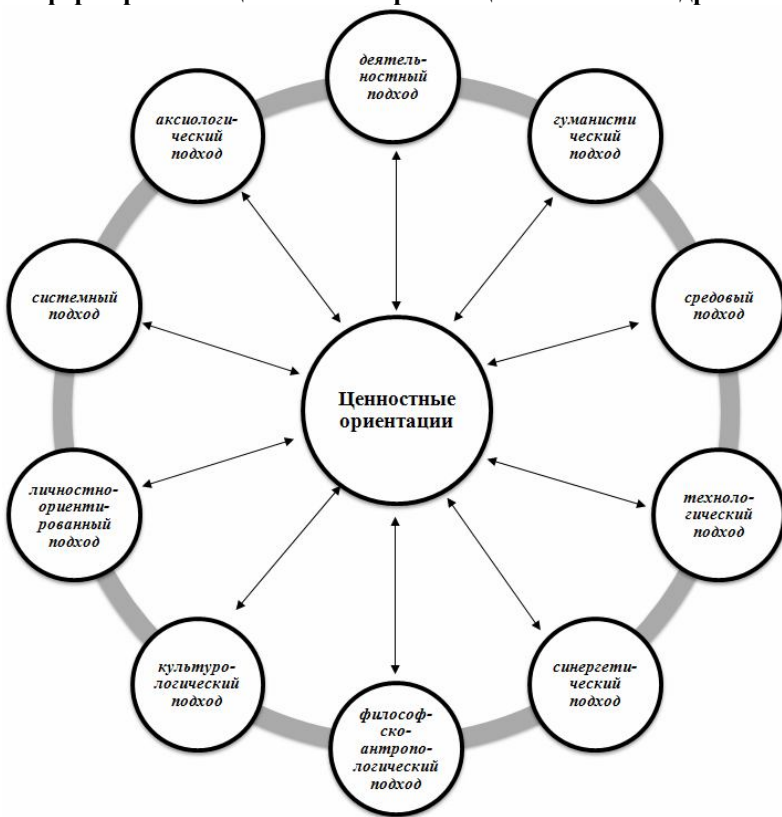
одобряемой обществом деятельности. Если у подростка сформирован устойчивый интерес к общественным ценностям в совокупности с определенными практическими навыками, обеспечивающими ему успешность в выполнении заданий, тогда он сможет самостоятельно организовать свою собственную деятельность.

- В различных формах внеклассной деятельности подростки не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе, т.е. сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах, ставить себя на место другого человека и пр. Причем каждый вид внеклассной деятельности – творческой, познавательной, спортивной, трудовой, игровой – обогащает опыт коллективного взаимодействия подростков в определенном аспекте, что в своей совокупности дает большой воспитательный эффект.

- Во внеклассной деятельности подростки усваивают моральные нормы поведения через овладение нравственными понятиями. Эмоциональная сфера формируется через эстетические представления в творческой деятельности.



## Схема теоретических подходов и их влияние на формирование ценностных ориентаций личности подростков



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности (исходные посылки поиска подхода к воспитанию) /Е.В. Бондаревская. – Ростов – н/Д: Рн/ ДГПУ, 1993. – 34 с.; Шуркова Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Шуркова. – М.: Пед. общество России, 1997. – 87 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как научная и личная ценность / Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37–43.

4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно – ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская/ Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29.
5. Гнездилова, Г.М. Современные концепции и программы воспитания школьников / Г.М. Гнездилова. – Бийск, 1998. – 109 с.
6. Евладова, Е.Б. Пути развития внеурочной работы и дополнительного образования в современной школе // Классный руководитель. – № 6. – М., 2002. – С. 124–125.
7. Карнюк, И.А. Воспитательная система школы: пособие для руководителей и педагогов общеобразовательных школ / И.А. Карнюк, М.Б. Чернова. – Минск, 2002. – С. 73–75.
8. Макаренко, А.С. Избр. пед. соч.: В 8-и тт. – М.: Педагогика, 1983–1986.
9. Новикова, Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 109 с.
10. Общая стратегия воспитания: В 2 ч. / Под ред. Е.Н. Бондаревской. – М., 2000. – Ч. 2. – С. 47–54.
11. Панчешникова, Л.М. О системном подходе в методических исследованиях // Сов. педагогика. – 1973. – № 4. – С. 16.
12. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова; Под. ред. И.Н. Пономаревой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 127.
13. Симонова, Н.А. Культурологический подход в условиях модернизации образования.- Российская Академия Естествознания. Научный журнал «Фундаментальные исследования». – № 3. – 2007.
14. Сокольников, Ю.П. Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности: Учебное пособие. – Чебоксары: ЧПТУ, 2001. –С. 3.
15. Сокольников, Ю.П. Системный подход в исследовании воспитания. – М., 1993. –С. 16.
16. Степанов, Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – С. 184.
17. Степанов, Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – С. 203.
18. Сухова, Е.И. Формирование ценностных ориентаций личности педагога-организатора в системе непрерывного образования: Монография. – М.: Высшая школа, 2004. – 283 с.
19. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – С. 7–25.

## **Глава 7. ДИАГНОСТИКА НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

В настоящее время в педагогической среде значительно усилился интерес к нравственной проблематике. И этот факт не случаен. В результате социально-экономических, политических и культурных преобразований в обществе происходят необратимые изменения, которые оказывают существенное влияние на молодое поколение. Ослабление воспитательных функций образовательных организаций также оказало негативное влияние на нравственную воспитанность подрастающего поколения. Отсутствие чётких нравственных ориентиров, снижение уровня духовной культуры – всё это реальность, которая окружает современное молодое поколение, воспитывающееся в принципиально иных условиях, нежели прежде.

В современных условиях очень остро ощущается потребность в воспитании высоконравственной личности, способной созидать, а не только потреблять. Именно с духовно-нравственным образованием связывают сегодня возможность сохранения как самой личности, так и всего общества. Но проблема заключается в том, что у молодежи отсутствует ориентация на непрерывное духовно-нравственное развитие. В связи с этим появляется необходимость переосмыслить деятельность, отношения, имеющиеся образцы и нравственные нормы поведения современного школьника.

Психологи установили, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, непосредственностью в поведении. Эти особенности являются залогом обучаемости и воспитуемости младших школьников. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания детей.

В связи с этим на воспитателей, классных руководителей ложится большая ответственность по организации нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России

определены цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, система базовых национальных ценностей, лежащая в основе учебно-воспитательного процесса, определяются основные формы и методы духовно-нравственного развития гражданина России в процессе урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в партнерских отношениях с семьей, институтами гражданского общества, конфессиями.

Данная концепция ориентирует педагогов на воспитание определенного нравственного идеала личности.

Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности хранятся в культурных и семейных традициях, передаются от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям.

Каковы же наши традиционные источники нравственности? Это Россия, наш многонациональный народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество. Соответственно этому и определяются базовые национальные ценности:

- Патриотизм – любовь к своей малой Родине, своему народу, к России, служение Отечеству;
- гражданственность – закон и порядок, свобода совести и вероисповедания, правовое государство;
- социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество,

– наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

– семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

– труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

– традиционные российские религии – представление о вере, духовности, религиозной жизни человека, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

– искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

– природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

Базовые ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни, определять урочную, внеурочную и внешкольную деятельность детей. Особое значение имеет нравственное воспитание младших школьников, так как именно в этом возрасте дети наиболее восприимчивы к педагогическому воздействию.

Исследования показывают, что младшие школьники, хотя и готовы к пониманию морального требования, но воспринимают его на вербальном уровне. У младших школьников нет даже элементарных теоретических знаний о нравственных нормах, они усваиваются формально. Оценка нормы осуществляется не в силу ее внутренней необходимости, а под влиянием внешних факторов, наказаний или поощрений.

Таким образом, в младшем школьном возрасте еще нет подлинной нравственной саморегуляции поведения ребенка. Оно строится с ориентацией на взрослого как носителя нормы, его психологические механизмы ситуационны, а, следовательно, ребенок не выступает как субъект нравственного действия.

Констатируя состояние нравственного развития в младшем школьном возрасте, исследователи ставят вопрос о формировании таких регулятивных механизмов, которые позволяли бы осуществлять целенаправленный процесс нравственного воспитания в этот период.

Говоря о нравственной воспитанности, нужно полагать о необходимости ее изучения и диагностики с целью выявления критериев сформированности и уровня нравственной воспитанности

Т.А. Стефановская, характеризуя критерии нравственной воспитанности, на первом этапе познания школьника выдвигает наличие и характер доминанты – того элемента нравственности, который характеризует и отличает данную конкретную личность. Доминанта обнаруживается прежде всего во внешнем проявлении – в поступках, взаимоотношениях, деятельности. Определение реального уровня воспитанности – выявление доминанты – осуществляется по ряду признаков:

*в сознании* – умение (высокий, средний, низкий уровень), неумение, нежелание видеть нравственную сторону действительности; осознание нравственности поступков, обостренное чувство ответственности за них, понимание их; принятие норм нравственности (стремится выработать привычку; понимая норму, не считает ее обязательной для себя); предвидение нравственных последствий своих поступков (высокий, средний, низкий уровень), не задумывается, не желает думать об этом;

*в чувствах* – наличие, степень (высокий, средний, низкий уровень) или отсутствие переживания общественных явлений, неучастие в коллективных делах; обостренная ответственность, наличие или отсутствие заботы о коллективе; повышенное или пониженное внимание к собственной личности, к своему положению в коллективе, к «своим делам»;

*в поведении* – при необходимости выбора принимает творческое решение, может или не может (не желает) самостоятельно принять решение, действует в соответствии с известной ему нормой, вопреки ей, или ограничивает круг распространения нравственного поведения (по-разному ведет себя с близкими и незнакомыми); устойчивость или неустойчивость поступков в различных ситуациях (под контролем – одно поведение, в отсутствии контроля – другое).

В процессе познания школьников необходимо обращать особое внимание на их отношения. В отношениях чаще всего проявляются и доминанты [6].

А.В. Зосимовский разработал критерии нравственной воспитанности человека [3]. Ученый считает недостаточным выделение двух типов направленности личности, традиционно принятых в педагогике: *положительную*, собственно нравственную и *негативную*, аморальную. Он сделал вывод о том, что для регуляции воспитательного процесса необходимо учитывать устойчивость и прочность мотивации поведения человека. На основе анализа возможных типов направленности исследователь выделил в качестве главных *три позитивные разновидности*: малоустойчивая (преобладание добрых, нравственных побуждений, нуждающихся в систематическом педагогическом подкреплении); устойчивая (преобладание прочно утвердившихся нравственных мотивов, проявляющихся в устойчивой способности к самостоятельному нравственному поведению в обычных условиях); высоко устойчивая (способность высоконравственно поступать как в повседневных, так и в труднейших ситуациях).

Кроме этого автор выделяет *три стадии отрицательной устремленности*: наметившиеся, но еще не успевшие укорениться нездоровые наклонности (неблаговидные поступки, не носящие злонамеренного характера); успевшие утвердиться отрицательные наклонности (игнорирование общепринятых требований и правил); стадия моральной запущенности (злонамеренные грубые аморальные поступки).

А.В. Зосимовский утверждает, что выделенные типы адекватно отражают иерархию основных положений личности на условной моральной шкале. Обладая простотой и компактностью, она фиксирует значимые нравственные позиции личности. Автор утверждает, что в процессе нравственного воспитания необходимо учитывать не только общие представления человека о нравственных нормах общества, но и уровень его нравственного сознания.

М.П. Нечаев среди многообразия критериев нравственной воспитанности в качестве основных выделяет: ценностные ориентации учащихся, коммуникативную культуру, направленность личности, операциональные умения [5].

В работах Е.Н. Степанова и ряда других авторов (Л.В. Байбородова, А.А. Андреев, С.М. Петрова) в качестве критериев нравственной воспитанности подростков выделяются: нравственная

направленность, сформированность отношения к Родине, обществу, семье, школе, себе, природе, учебе и труду [1].

Н.П. Капустин выделяет следующие критерии нравственной воспитанности учащихся подросткового возраста: отношение к обществу (отношение к общественным нормам, закону и власти), показателями которого будут выступать выполнение Устава школы, правил для учащихся, следование нормам и правилам человеческого общежития, милосердие; Отношение к труду: старательность и добросовестность, бережливость, привычка к самообслуживанию и др.; отношение к природе: бережное отношение к природе, сохранность природы в повседневной жизнедеятельности и труде; отношение к себе: умение управлять собой, своим поведением, организовывать свое время, забота о здоровье; человечность, доброта и сострадание к семье, близким, друзьям, неприятие безнравственного поведения. [4]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в психолого-педагогической литературе нет единого подхода к определению критериев нравственной воспитанности школьников.

В зависимости от состава и полноты формируемых качеств личности, ее направленности и нравственной позиции М.П. Нечаев [5] выделяет три уровня нравственной воспитанности – достаточный, средний и низкий

*Низкий уровень* воспитанности характеризуется слабым проявлением положительного, еще неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется не внутренней потребностью личности, а внешними требованиями, в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны, нечетко выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию.

Для *среднего уровня* свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная общественная позиция еще не проявляется, некоторое нарушение целостности личностной характеристики, некоторая потребность в практической деятельности, осознание необходимости в общении и взаимодействии, наличие отдельных коммуникативных навыков.



Признаками *высокого уровня* воспитанности являются наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции наряду со стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявление активной общественной позиции. Этот уровень характеризуется сформированностью всех компонентов в их единстве, целостностью личностной характеристики постоянным стремлением к участию в практической деятельности, устойчивой психологической установкой на общение и взаимодействие, наличием определенных навыков.

При определении исходных положений изучения нравственной воспитанности обучающихся младшего школьного возраста мы исходим из целостности учебно-воспитательного процесса, где воспитание, обучение и развитие учащегося осуществляется в единой педагогической личностно-ориентированной системе. Одним из критериев оценки качества результатов воспитания является уровень нравственной воспитанности школьника.

Изучение нравственной воспитанности школьника в общем виде может быть представлено следующим алгоритмом:

- определение цели и задач изучения.
- определение критериев, показателей нравственной воспитанности.
- выбор системы методов диагностики, методик изучения;
- подготовка диагностического инструментария;
- применение методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии педагога и воспитанника.
- обработка и интерпретация полученных результатов.
- анализ, учет и фиксирование результатов диагностики.

Проведение диагностических процедур в школе должно осуществляться по плану и систематически. Подготовленный классный руководитель может делать это как самостоятельно, так и сотрудничая с психологом школы.

Необходимо помнить, что изучение школьников не самоцель, а только средство для улучшения учебно-воспитательной работы. На основании данных диагностики классный руководитель оценивает состояние нравственной воспитанности учеников, формулирует проблемы в их дальнейшем развитии, ставит задачи по преодолению этих проблем.

Учитывая отсутствие в психолого-педагогической науке единства в подходах к определению критериев нравственной воспитанности младших школьников, мы рекомендуем разработать и принять в школе единые критерии. Они должны быть доступны пониманию, как педагогов, так и родителей, самих школьников. Определение нравственных критериев должно быть коллегиальным. В оценке нравственной воспитанности учащихся должны участвовать сами учащиеся, родители, учителя, классный руководитель.

Критерии нравственной воспитанности определяются возрастными особенностями и качествами личности, которые могут быть преобладающими для этого возраста.

Для того, чтобы критерии нравственной воспитанности использовались в работе с классным коллективом неформально, необходимо выполнять определенные правила.

1. Критерии воспитанности учащихся должны стать законом жизни и школы, и класса, поэтому их необходимо рассмотреть на Совете школы и довести до сведения Попечительского совета школы, родительских собраний.

2. После рассмотрения критериев воспитанности на Совете школы и Попечительском совете их необходимо обсудить на классном часе.

3. Для этого ребятам можно предложить подумать самим над проектом: «Нравственный человек. Какой он?»

4. На основании предложенных проектов составляется Кодекс нравственного поведения, который принимается на классном собрании.

5. Результативность выполнения учащимися Кодекса и нравственных законов класса обсуждается в конце каждой четверти на классном часе с помощью самооценки и оценки учащимися друг друга.

6. Учащиеся, которые получили высокую оценку класса, получают похвальные письма от классного руководителя и администрации школы.

7. Письма благодарности получают и семьи учащихся.

8. По результатам подведения итогов проводятся классные собрания вместе с родителями.

9. Фотографии лучших учащихся помещают на сайт школы.

### ***Примерные критерии оценки нравственной воспитанности для учащихся 1–2 классов***

*Любознательность:* мне интересно учиться, я люблю читать, мне интересно находить ответы на непонятные вопросы, мне нравится выполнять домашние задания, я стремлюсь получать хорошие отметки.

*Отношение к школе:* я выполняю правила для учащихся, я добр в отношениях с людьми, я участвую в делах класса и школы.

*Отношение к труду:* я старателен в учебе, я внимателен, я помогаю другим в делах и сам обращаюсь за помощью, мне нравится помогать в семье выполнять домашнюю работу, мне нравится дежурство в школе.

*Бережное отношение:* к природе, к земле, к животным, к природе.

*Красивое в моей жизни:* я аккуратен в делах, мне нравится все красивое вокруг меня, я вежлив в отношениях с людьми.

*Отношение к себе:* я управляю собой, я соблюдаю санитарно-гигиенические правила ухода за собой, у меня нет вредных привычек.

### ***Примерные критерии оценки нравственной воспитанности для учащихся 3-х классов***

*Эрудиция:* мне интересно учиться, я всегда выполняю домашние задания, я люблю читать, мне интересно находить ответы на непонятные вопросы, я стремлюсь получать хорошие отметки.

*Отношение к школе:* я выполняю Устав школы, я выполняю Правила для учащихся, я выполняю Правила внутреннего распорядка, я участвую в делах класса и школы, я добр в отношениях с людьми, я справедлив в отношениях с людьми.

*Прилежание:* я старателен в учебе, я внимателен, я самостоятелен, я помогаю другим и сам обращаюсь за помощью, мне нравится самообслуживание в школе и дома.

*Отношение к природе:* я берегу землю, я берегу растения, я берегу животных, я берегу природу.

*Эстетический вкус:* я аккуратен и опрятен, я соблюдаю культуру поведения, я ценю красоту в своих делах, я вижу прекрасное в жизни.

*Отношение к себе:* я управляю собой, своим поведением, я соблюдаю санитарно-гигиенические правила ухода за собой, я забочусь о своем здоровье, я умею правильно распределять свое время.

Данная модель по изучению нравственной воспитанности младших школьников не только позволяет изучить границы возможностей и доступности диагностических методик, а так же позволяет установить их соответствие практике, возрастным особенностям детей, отработать способы обработки и хранения полученной информации, возможности повышения эффективности как образовательного процесса, так и воспитательной работы в образовательном учреждении при условии целенаправленного изучения уровня нравственной воспитанности обучающихся.

Необходимо соблюдать системность в отслеживании динамики нравственной воспитанности. Исследование проводить два раза в год (в начале и конце учебного года). При таком подходе можно видеть динамику изменений в уровне нравственной воспитанности и своевременно реагировать на тенденции, внося изменения в воспитательный процесс.

К работе по выбору методик изучения следует приступать только после определения критериев и показателей нравственной воспитанности. Подбор методик не должен быть случайным – выбор их необходимо производить в соответствии с избранными критериями и показателями.

Непосредственно для организации самого диагностического исследования необходимо, чтобы методики были простыми и доступными детям; краткими по времени, неустойчивыми; занимательными и интересными, эмоционально насыщенными.

Практика показала, что использование эмоционально-окрашенных методик позволяет создать в детском воспитательном коллективе хороший психологический климат, наладить контакты между педагогами-исследователями и школьниками, что, в свою очередь, дает возможность получить наиболее достоверную информацию при изучении нравственной воспитанности обучающихся младшего школьного возраста.

Для проведения диагностической деятельности надо своевременно подготовить необходимый инструментарий – бланки для испытуемых, протоколы изучения, специальное оборудование и т.д.

По окончании диагностики нравственной воспитанности должны быть оформлены следующие документы: карта воспитанности, заверенная подписью; материалы обследования и заключение. Карта воспитанности может выступать как основной документ педагогической диагностики. Она дает информацию о результативности работы педагога.

После проведения диагностического изучения нравственной воспитанности создается рабочая группа для обработки и интерпретации результатов изучения. Она состоит из трех-четырех человек. В нее входят, как правило, заместитель директора школы по воспитательной работе, педагог-организатор внеклассной и внешкольной работы, школьный психолог, социальный педагог.

После обработки данные исследования заносятся в таблицы, графики, диаграммы. Получив общую картину ситуации и выяснив причины повышения (снижения) уровня нравственной воспитанности, группа готовит справку и предложения, представляющие собой систему мер по повышению нравственной воспитанности младших школьников.

При анализе результатов исследования особое внимание следует уделить выявлению тенденций изменения параметров нравственной воспитанности в течение нескольких лет. Важно получить целостное представление об уровне нравственной воспитанности обучающихся начальных классов и наметить пути и средства дальнейшего ее развития.

Обсуждение результатов лучше провести на заседании педагогического совета или производственном совещании.

Процесс нравственного воспитания имеет свою специфику и трудности в организации, однако, освоив необходимые психологические и педагогические знания, педагог способен влиять на ребёнка и целенаправленно формировать нравственные представления и культуру поведения, учитывая при этом динамику и уровень нравственной воспитанности.

Для выявления особенностей актуального состояния нравственной воспитанности младших школьников мы использовали известные методики «Цветик-семицветик», «Метод незаконченных предложений», позволяющие выявить нравственную направленность, а также наблюдения и беседы с учащимися.

Исследование проводилось в конце учебного года. В нем приняли участие школьники 1-3 классов трех общеобразовательных организаций г. Нижневартовска. Младшим школьникам была предложена следующая инструкция: «Вы, наверное, читали и знаете сказку «Цветик-семицветик». Представьте себе, что у вас есть такой волшебный цветок, который может исполнить любое ваше желание. Вот его лепестки. Загадайте семь желаний и напишите их на листках. При обработке полученных данных нами были выделены следующие параметры:

1. Желания «для себя», включающие следующие направления:

- учеба, оценки, познавательная деятельность;
- здоровье, сила, красота;
- счастье и благополучие в будущем, профессия;
- дружба;
- животные;
- преодоление недостатков в себе;
- развлечения, удовольствия, путешествия;
- другое;
- вещи, материальные ценности.

2. Желания, связанные с коллективной жизнедеятельностью.

3. Желания для родных и близких.

4. Желания для всех людей.

В таблице по каждому классу были отмечены выборы, сделанные учащимися, и проранжированы по степени значимости для них.

Анализ желаний, высказанных младшими школьниками, позволяет сделать вывод о том, что у них превалирует направленность «на себя».

В целях выявления динамики развития и формирования нравственных чувств, суждений и поступков детей младшего школьного возраста мы использовали «метод незаконченных предложений», предполагающий выражение нравственных суждений и чувств. Школьникам предлагалось закончить следующие предложения:

- Я буду рад, если мой друг....
- Я буду огорчен, если мой друг....

- Когда обижают в моём присутствии другого....
- Взрослые люди всегда .....
- Каждый человек должен соблюдать правила поведения потому, что...
- Нужно быть вежливым потому, что...
- Нужно быть правдивым потому, что...

При этом мы опирались на следующие критерии: особенности выражения нравственных суждений; глубина; устойчивость или неустойчивость нравственных суждений; понимание нравственных качеств человека и умение дать этому объяснение; выразить свое отношение, правильность и полнота понимания содержания нравственных понятий; степень развитости и сформированности указанных нравственных качеств и проявление нравственных чувств школьника в случае несправедливого отношения к другим людям.

Организация и проведение нами опытно-экспериментального исследования позволило выявить основные особенности чувств, суждений о честности и правдивости, о нравственных поступках учащихся 1–3 классов и динамику их развития.

Так для учащихся первых классов при завершении первых двух предложений, связанных с чувствами радости и огорчения от общения с другом можно отметить сходство позиций. Дети, в основном, хотят, чтобы «друг был хороший», «не ссорился», «играл всегда со мной», «приходил в гости». В силу возрастных особенностей первоклассники еще не дифференцируют понятия «друг», и «товарищ», поэтому их чувства несколько обеднены выражением желаний. Практически во всех первых – третьих классах большинство школьников выразили четкую позицию по поводу поступка, когда в их присутствии обижают другого человека. Преобладающее большинство категорично написали: «Я всегда заступаюсь», «Я всегда его защищаю», «Я не позволяю этого делать», что свидетельствует о сформированности представлений о «добре» и «зле», о необходимости четкого обозначения своей нравственной позиции. Только три первоклассника заняли пассивную позицию в этом вопросе: «Я обычно молчу», «Отхожу в сторону», «Рассказываю учителю».

Для школьников вторых–третьих классов характерно выражение радости оттого, что друг «будет здоров», «будет добрым», «окончит школу на «5», «придет ко мне в гости», «поможет мне», «подарит мне...». У второклассников уже встречаются более значимые желания: «получит 5», «доверит мне свою тайну», «будет относиться ко всем хорошо», «никогда не будет со мной ссориться», «будет помогать во всем», «станет другом на всю жизнь». При этом чувство огорчения они высказывают от того, что друг «может заболеть», «переедет в другой микрорайон», «совершит плохой поступок», «подведет меня», «не придет на мой день рождения» или «обидит меня».

Характеризуя поступки взрослых людей, младшие школьники высказали в основном похожее мнение: «взрослые всегда добрые» и «взрослые всегда злые». Взрослые люди у них ассоциируются еще с необходимостью работать и заботиться о младших. Выражение чувств у них не очень яркое, чаще ситуативное.

В области нравственных поступков, соблюдения правил поведения и норм честности, правдивости, вежливости некоторая динамика у них прослеживается от первого к третьему классу. Первоклассники убеждены, что нужно соблюдать правила поведения, но при этом затрудняются в аргументации поступков. Во вторых и третьих классах убежденность школьников подтверждена аргументами: «потому что так поступают воспитанные люди», «неприлично не соблюдать правила»; «потому что это может закончиться плохо»; «потому что в будущем будет воспитывать своего ребенка»; «его не будут любить и уважать в обществе»; «иначе в городе будет хаос и беспорядок»; «от этого всем будет хорошо».

Признавая необходимость вежливости, правдивости, честности, первоклассники затрудняются в объяснении этих понятий; их высказывания очень лаконичны и ситуативны: «чтобы быть хорошим», «надо уступать места», «нужно отдавать игрушки», «чтобы не ругаться», «это красиво» и т.д. Это связано с тем, что пока у них слабо развиты нравственные знания и опыт нравственного поведения о соблюдении норм честности и правдивости.

Во втором и третьем классах объем нравственных суждений учащихся изменяется. У них вырабатывается способность дифференцировать нравственные понятия, оценивать поступки и по-



ведение окружающих людей, происходит более ясное усвоение смысла нравственных понятий «честность», «правдивость», «вежливость». Дети высказывают свое субъективное, осмысленное мнение. Они сравнивают собственные нравственные представления и знания с суждениями взрослых. Вот некоторые из этих суждений: «вежливость и правдивость – это проявление интеллигентности», «если не будешь вежливым, тебя не будут любить», «правда обязательно откроется», «тайное всегда становится явным», «у тебя будет хорошая и чистая душа», «если скажешь неправду, у самого на душе будет тяжело», «за правду не ругают».

Обобщая данные, полученные в результате проведенного нами исследования нравственной направленности детей разных возрастных групп можно сделать следующие выводы:

1. У первоклассников присущие им нравственные знания и опыт пока еще неустойчивы, недостаточно развиты и могут подвергаться изменениям в ту или иную сторону. Их внимание привлекает преимущественно не внутренняя сущность того или иного явления, а чисто внешне оцениваемые в эмоциональном плане стороны поступков, поведения. Их эмоциональные переживания достаточно ситуативны и кратковременны.

2. Для учащихся вторых–третьих классов характерна более значительная дифференциация качеств честности, правдивости, вежливости, лживости. Они обладают более развитым, чем первоклассники, нравственным сознанием и более богатым опытом нравственного поведения. Третьеклассники характеризуются заметными изменениями в нравственной сфере. Степень выражения нравственных суждений и понятий становится более дифференцированной, нравственные чувства приобретают более устойчивый характер, что отличается от подобных показателей нравственной сферы детей предыдущей возрастной группы. Их чувства становятся более осознанными и приобретают критическую направленность. В этом возрасте складываются первоначальные элементы мировоззрения, на основе чего развиваются оценочные нравственные суждения, более четко дифференцируется значимость нравственных понятий.

Ученики способны выразить свое отношение к нормам нравственности и их проявлениям, охарактеризовать поступок и пове-

дение окружающих. Но пока не совсем готовы совершить нравственный поступок. Но при этом, на данном возрастном этапе закладываются возможности анализировать не только поведение и поступки окружающих, но при этом давать и оценку, проводить рефлексивный анализ собственных действий, рассуждать, сопоставлять свои поступки с общепринятыми нормами. Наиболее ценными качествами для многих принявших участие в опросе являются следующие: правдивость, вежливость, честность, доброта, миролюбие, воспитанность, верность в противоположность предательству, ответственность, смелость.

Вместе с тем необходимо отметить, что не все школьники изучаемого возраста могут анализировать нормы и правила нравственного поведения и делать самостоятельные выводы. Перечисленные изменения вносят свой суммарный вклад в формирование таких особенностей, нравственных качеств личности детей, как единство мысли и действия, чувства и сознания, что необходимо при формировании и развитии группы как коллектива, развитии гуманистических качеств личности у младших школьников.

На основании проведенного нами исследования мы можем заключить, что наиболее высокие показатели уровня нравственной воспитанности будут в том случае, если педагог в свою очередь будет регулярно диагностировать состояние нравственной воспитанности школьников, отслеживать ее динамику и уже на основе результатов диагностики осуществлять коррективную воспитательную деятельность.

Воспитание человека, формирование качеств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России. Духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо Родины.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.И., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение», 2011.
3. Зосимовский, А.В. Критерии нравственной воспитанности / Хрестоматия по педагогике / А.В. Зосимовский. – Барнаул, 1999.
4. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. – М.: «Академия», 1999.
5. Нечаев, М.П. Практика управления воспитанием в школе: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.
6. Стефановская, Т.А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности: Учеб. пособие для вузов. – М.: «Академия», 2006.

## **Глава 8. ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОСТРОЕНИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

В современном образовании существует потребность в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы определения учащимся и учителем целей обучения и воспитания, поскольку ценностные ориентации как составная часть мировоззрения личности обеспечивают ей высокий уровень адаптации к современным условиям.

Категория «ценность» является одной из общенаучных и общечеловеческих категорий. Основаниями ценностно-ориентированного подхода как педагогической теории служат аксиология и психологическая теория мотивации деятельности. Аксиология – наука о ценностях и ценностных ориентациях (Ананьев Б.Г., Анисимов С.Ф., Василенко В.А., Здравомыслов А.Г., Тугаринов В.П. и др.).

Основными понятиями ценностно-ориентированного подхода являются понятия личности, ценности и ценностных ориентаций.

Педагогические аспекты ценностных ориентаций наиболее подробно и глубоко рассмотрела в своих работах А.В. Кирьякова. «Ориентация как результат определяется свободным владением широким кругом знаний в определенной области и подразумевает одновременно то, что приобретенный человеком уровень – это своеобразный, необходимый фундамент для постоянного поиска, развития имеющихся представлений» [3, с. 3]. «Ориентация как процесс – это проективные действия от замысла до результата: точный, правильный выбор цели, средств ее достижения, оценка действия в сопоставлении поступка с общей направленностью, планами, жизненными ценностями» [3, с. 4].

Авторами выделяются следующие признаки понятия ценностных ориентаций.

1. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них как бы резюмируется весь жиз-

ненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов и др.).

2. Система ценностных ориентаций есть сложная, самоподкрепляющаяся система, способная объяснить, почему деятельность индивида достаточно инвариантна относительно ситуации и от внешних условий, и временных интервалов (Х. Хекхаузен и др.).

3. «Ценностные ориентации – это ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» (А.В. Кирьякова, [3, с. 49].

Обобщая различные определения понятий, Беликов В.А. приходит к следующим выводам [1]:

1. Понятия ценности и ценностных ориентаций определяются по отношению к личности и ее активности, проявляемой в деятельности.

2. Ценность представляет собой отношение к объектам действительности, к деятельности и ее результатам с позиций добра и зла; справедливости и несправедливости; истинности и ложности; красоты и безобразия; с позиции способствует эта деятельность и ее результаты удовлетворению потребностей или нет.

3. Ценностные ориентации – это способности (качества) личности выбрать в качестве ориентира в соответствующий момент своей деятельности ту или иную ценность (способность ориентироваться в ценностях), а также способность личности осознать и воспринять как собственные социально значимые ценности.

4. Ценностно-ориентированный подход есть способ организации, способ выполнения деятельности, получения и использования ее результатов с позиций тех или иных ценностей.

В качестве исходного положения ценностно-ориентированного подхода является положение о системе ценностей.

Исследователи считают, что в настоящее время совокупность социально значимых ценностей определяется приоритетом общечеловеческих ценностей и включает в себя ценности: преемственно сохраняемые во всех общественных системах – истину, добро (гуманизм) и красоту; общественно и личностно значимую ценность – жизнь [3, с. 116].

Непреходящими общечеловеческими ценностями являются: жизнь во всех ее проявлениях; человек с комплексом гуманистических качеств (любовь, добро, общение, счастье, достоинство); познание и составляющие его компоненты (информация, знания, культура, истина, средство самовыражения); красота и формы и способы ее творения и проявления (искусство, творчество, созидание, совершенство человека, прекрасное в природе, эстетика быта и труда); труд и его аспекты (средство существования и совершенствования, источник познания и радости, основа творчества и возможности самореализации, основа профессии); отечество как условие существования личности (гарантия мира и безопасности, свободы, соблюдения прав человека, форма выражения национального самосознания, условие соблюдения социальной справедливости).

В нашем исследовании мы предполагаем, что ценностно-ориентированный подход лежит в основе построения процесса воспитания детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение.

Для решения проблемы построения процесса воспитания детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение сложились практические предпосылки, к которым относится принятие федеральных законов («Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», 1998 г.; «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», 1999 г.), в которых обосновываются основные задачи и принципы деятельности по профилактике агрессивного поведения подростков; принятие целевой программы Ханты-Мансийского автономного округа-Югра «Профилактика правонарушений в Ханты-Мансийском автономном округе-Югра на 2011–2015 годы» (от 9 октября 2010 г. № 245-п); целевой программы Ханты-Мансийского автономного округа-Югра «Дети Югры» на 2011–2013 годы» (от 09 октября 2010 г. № 247-п). Несмотря на существование указанных практических предпосылок, количество детей и подростков, склонных к агрессивному поведению и уже проявляющих различные виды агрессии, продолжает увеличиваться.

В связи с этим в современной школе признается значимость построении процесса воспитания с агрессивными и склонными к

агрессии детьми и подростками. Об этом, в частности, свидетельствует увеличение количества программ профилактики подростковой агрессии (Е.В. Гребенкин, Л.М. Семенюк, Т.П. Смирнова). В основе указанных программ, разработанных в традиционной и гуманистической парадигмах, лежат модели профилактики агрессивного поведения, направленные на нейтрализацию психофизических и социальных проявлений подростковой агрессии, а не на выявление и нейтрализацию ее причин. В то же время существует необходимость обращения педагога к педагогическим источникам и причинам проявления агрессии. Именно поэтому В.Г. Баженов, Е.В. Гребенкин, Е.В. Змановская и другие исследователи указывают на то, что в педагогической науке не определено понимание агрессивного поведения подростков как ориентира педагогической профилактики, учитывающее не только внешние проявления агрессии, но и ее внутренние причины.

Прежде чем перейти к конкретным направлениям воспитательной работы по профилактике агрессивного поведения подростков рассмотрим определения понятия «профилактика».

*Социально-педагогическая профилактика* – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности. Исходя из понимания социальной ситуации развития, ее объективного (какой она реально является) и субъективного (какой она воспринимается и переживается) аспектов, социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия. Занимаясь этим видом профилактики агрессивного поведения, социальный педагог может направить свою деятельность на воспитательный микросоциум подростка (педагоги, родители, группа сверстников), изменяя характер их отношения, воздействия на ребенка; воздействовать на его представления об окружающих и взаимоотношениях с ними и сопровождающие их переживания и изменять их; способствовать изменению позиции подростка по отношению к социуму.

*Психолого-педагогическая профилактика* – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в раз-

витии детей. Профилактика осуществляется на фоне общей гуманизации педагогического процесса.

Педагогическая профилактика агрессивного поведения детей и подростков предполагает систему предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих агрессию в поведении детей и подростков.

В профилактической работе большое значение имеет исследование всей совокупности причин, побудительных мотивов, обстоятельств и действий подростка, составляющих явные или скрытые механизмы их агрессивного поведения. Бессмысленно бороться с агрессивным поведением, когда речь идет о педагогической профилактике. Бороться надо не со следствием, а с причиной, которая его порождает.

В силу отражательной природы психики и возрастных особенностей именно в подростковом возрасте появление недостатков в поведении – процесс естественный и неизбежный. И тем важнее понять, что если на эти недостатки накладываются еще и ошибки воспитания, то это порождает отрицательные свойства характера.

Вот почему в числе причин роста агрессивного поведения среди подростков особо следует выделить недостатки воспитательной работы с подростками, утрату многими общественными институтами воспитательных функций.

Все это ведет к снижению воспитательных возможностей социума, делает воспитание в его общем значении неуправляемым и стихийным. В такой ситуации подросток в большей степени подвержен случайным кризисным явлениям и процессам, чем в педагогизированной общественной среде.

Если мы рассматриваем подростка с агрессивным поведением, прежде всего как плохо воспитанного, и обращаемся к *воспитанию как профилактическому средству*, то должны тем самым формировать у подростка социально-приемлемые мотивы, убеждения, соответствующие взгляды, интересы, нужные привычки и, в конечном счете, нормативно-полезное поведение.

*Лучшая педагогическая профилактика агрессивного поведения* – это целенаправленно организуемое с четким определением средств, форм и методов воспитательное воздействие. Причем предупредительные возможности воспитания намного эффективнее других средств сдерживания, коррекции.



Если мы хотим предупредить агрессивность в поведении подростков, то должны, прежде всего, создать такие условия, при которых воспитательный процесс охватил бы все стороны жизнедеятельности, стал неотъемлемой частью всего бытия подростка, проник во все сферы общественных отношений.

В этом большой вклад вносит школа. Здесь подростки приобретают навыки поведения, добрых поступков и действий, воспринимают определенные воззрения, отстаивают собственные убеждения. Духовный климат коллектива выступает также как важный фактор единства сознания и поведения. Причем особое значение приобретает направление воспитательной работы классного руководителя с подростками.

Нами в рамках данной темы было организована опытно-экспериментальная работа. Экспериментальная работа проводилась на базе школ города Нижневартовска. Исследованием были охвачены 112 учащихся 5–8 классов.

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента были проведены следующие методики: беседа с учителями и родителями, наблюдение, методика незаконченных предложений; тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку); опросник Баса-Дарки; проективный тест-рисунок «Несуществующее животное». Предлагаемые диагностические методики помогли нам выявить подростков, проявляющих агрессивное поведение и определить причины проявления агрессивного поведения.

На основе полученных результатов на констатирующем этапе эксперимента был сделан вывод о том, что особое внимание вызывают тревожность, жестокость и агрессивность в поведении детей подросткового возраста. Подростки используют физическую силу против другого лица, выступают против руководства и родителей, протестуют против правил. Выражение своих чувств подростки проявляют через крик, ссоры, угрозы, физическую силу. Также наблюдается выраженный негативный настрой ко всему окружающему: школа, учителя, сверстники.

Подростки, проявляющие агрессивное поведение отличаются некоторыми общими чертами: повышенной внушаемостью, подражательностью, неразвитостью нравственных представлений; наличием крайних самооценок (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной, в последнем случае

агрессия может выступать как защитная реакция, компенсирующая собственную уязвимость), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами. Все это необходимо учитывать, моделируя систему воспитательной работы с агрессивными подростками.

На формирующем этапе эксперимента для организации эффективного взаимодействия педагогов с подростками, проявляющими агрессивное поведение, проводилась целенаправленная работа по следующим основным направлениям:

1. Воспитательная работа с подростками, проявляющими агрессивное поведение.
2. Взаимодействие с родителями агрессивных подростков и педагогами школы.

В рамках первого направления осуществлялась воспитательная работа с агрессивными подростками, направленная на формирование ценностного отношения подростков к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее.

Рассмотрим кратко *основные направления воспитательной работы* по профилактике и предупреждению агрессивного поведения подростков.

Профилактика и преодоление личностных недостатков в поведении у подростков (**5–6 классы**) основываются на целенаправленном создании положительного опыта поведения.

Главное правило при организации жизнедеятельности младших подростков заключается в следующем: любую практическую деятельность детей учитель должен осмысливать с позиции нравственности, связывать ее с формированием базисных качеств личности.

Основное направление воспитательной работы в 5–6 классах – формирование объективной самооценки подростков и ответственности за свое поведение и деятельность товарищей. Ответственность концентрирует в себе элементы коллективизма, трудолюбия и честности, усиливает формирование общественной направленности личности. Одновременно в волевой сфере воспитывается выдержанность, без которой не может быть ответственности за свое поведение, а в сфере чувств – сопереживаемость,

без которой не формируется и ответственность за коллектив. Одновременно обогащается структура честности как качества личности. Честность выступает в подростковом возрасте связывающим звеном между ответственностью школьника за себя и коллектив.

Одновременно такая целенаправленность воспитания обеспечивает единство управления своим поведением учащимися и влияния ученического самоуправления, что крайне важно для младшего подросткового возраста с его высокой двигательной активностью, реактивностью поведения, повышенной возбудимостью.

Без целенаправленного формирования базисных качеств у подростков появляются такие личностные недостатки, как эгоистичность, невыдержанность, грубость, вспыльчивость, недисциплинированность, драчливость, капризность, агрессивность.

Для их предупреждения можно успешно использовать самовоспитание. Наиболее результативно в этом возрасте самовоспитание внимания, трудовых и спортивных умений и навыков, воли. Эффективность достигается, если интересно организовать психологическую практическую подготовку подростков к работе над собой, предложить конкретные упражнения с учетом особенностей подростка.

В **7–8 классах** воспитание принципиальности становится ведущей воспитательной задачей. Она связана с формированием всех других критериальных качеств личности, осуществляется в единстве с воспитанием общественной активности, гражданственности, целеустремленности.

Непосредственно на базе трудового воспитания в 7–8 классах осуществляется накопление и обогащение социально ценного жизненного опыта, развитие самосознания.

Начиная с 7 класса преодоление недостатков также важно связывать с формированием устойчивых интересов подростков к их любимой деятельности и самоутверждением в классном коллективе.

Профилактическая работа требует совместных координированных усилий самых разнообразных социальных институтов: школы, семьи, внешкольных учреждений и т.д.

Участие родителей в воспитательной работе школы имеет особое значение. Их совместная деятельность с учителями и

школьниками не только раскрывает систему ценностных ориентации семьи, но и предъявляет более высокие требования к родителям, побуждает к пересмотру педагогических взглядов и установок, к более внимательному изучению детей, вырабатывает единый стиль семейного и школьного воспитания.

Родители приобретают возможность использовать систему ценностей классного коллектива в целях преодоления личностных недостатков своего ребенка.

Воздействуя на коллектив класса в целом, родители одновременно воздействуют на своего ребенка, обеспечивая правильное восприятие нравственных позиций взрослых. Это стимулируется тем, что в связи с участием родителей в воспитании повышается статус их ребенка в коллективе.

В рамках второго направления деятельности осуществлялось взаимодействие с родителями агрессивных подростков и педагогами школы. Организация данного направления деятельности определялось важностью семейного воспитания в процессе социализации личности подростка и необходимостью координации усилий педагогов и родителей для эффективной и своевременной профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков. Как показало диагностическое исследование, в семье могут формироваться агрессивные качества подростка.

Исходя из этого, задачи опытно-экспериментального исследования в рамках данного направления работы были направлены:

1. на формирование готовности к сотрудничеству со школой в воспитании детей и разрешении возникающих при этом трудностей;
2. на повышение уровня информированности родителей о сути, задачах и педагогических возможностях работы по коррекции агрессивного поведения школьников;
3. ознакомление родителей с наиболее значимыми психолого-педагогическими аспектами проблемы агрессивного поведения;
4. осознание роли семьи как социально и личностно значимой ценности, определяющей поведение подростка.

В рамках данного направления также осуществлялась работа с родителями подростков, направленная на формирование системы ценностных ориентаций у агрессивных подростков, ценностного отношения к объективным ценностям общества, выражающееся в

их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее.

На наш взгляд курсы педагогического просвещения, повышения психолого-педагогической компетентности могут способствовать исправлению различного рода педагогических ошибок. В наши планы работы с родителями по данной проблеме не входило рассмотрение агрессивности во всех ее проявлениях. Поэтому основная задача педагогического просвещения родителей состояла в ознакомлении важных для воспитания ключевых составляющих эмоционального опыта, которые и определяют психическую жизнь ребенка подросткового возраста.

По данному принципу и был предложен родителям постоянно действующий семинар, который представлял собой по форме не курс лекций, а живой заинтересованный разговор, где активными участниками выступали как специалисты школы, так и родители.

При организации встреч с родителями всеми участниками эксперимента соблюдались необходимые условия: участие родителей в семинаре должно быть добровольным; продолжительность всей программы не должна превышать 6 месяцев; продолжительность встреч должна быть не более 2-х часов (исключение – личная беседа после коллективной встречи); группа родителей должна быть сборная, то есть представлять детей разных классов; основной метод работы – заинтересованный разговор (в большей степени должны говорить родители). Роль руководителя семинара – вывести родителей на этот разговор.

В работу семинара были включены родители подростков – агрессоров, подростков – жертв и подростков – пассивных наблюдателей, выявленных в ходе диагностического исследования на уровне диагностики конкретных проявлений.

В ходе работы родители принимали активное участие в классных и общешкольных воспитательных мероприятиях («Папа, мама, я – спортивная семья», «Семейные старты», «Вместе – дружная семья» и др.); наладилась регулярная деятельность классного родительского комитета, осуществляющего контроль за воспитанием детей в неблагополучных семьях и оказывающего помощь в вопросах семейного воспитания отдельным родителям.

Профилактика агрессии в обществе подразумевает развитие у взрослого способности ориентироваться на ребенка, на его инте-

ресы и переживания. Нужно формировать у подростков потребность в другом человеке, они должны усвоить такие нормы и правила взаимодействия в обществе, которые позволяют при любых обстоятельствах находить конструктивные формы взаимодействия с другим человеком.

Важно помнить, что при наличии общих требований к ребенку должно существовать разделение ответственности между семьей, школой и обществом.

Ценностно-ориентированный подход в построении процесса воспитания детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение, может быть сформулирован в виде следующих требований:

1. Личность агрессивного подростка рассматривается как носитель и творец ценностей. При этом происходит усвоение социально значимых ценностей.

2. Решение той или иной педагогической проблемы должно обеспечивать восхождение личности подростка к общечеловеческим ценностям.

3. В каждом виде деятельности подростков должен рассматриваться и реализовываться ценностно-ориентационный компонент.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: Монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 179 с.
2. Истрофилова, О.И. Организация работы по коррекции агрессивного поведения подростков в педагогическом процессе школы / European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 5. Т. 2. – С. 153–159.
3. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.

## **Глава 9. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

### **9.1. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ**

Современное образование требует формирования умений и навыков овладения этническим и мировым культурным наследием, влияющим на становление личности современного человека. Данная задача это – интеллектуальная, духовно-нравственная и национальная проблема, от решения которой во многом зависит прогрессивное развитие общества и государства.

Воспитание патриотизма, беззаветной, деятельной любви к родине занимает в системе духовно-нравственного воспитания главное место. Любовь к родине, писал Ушинский, – это наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в дурном человеке последним [3].

В условиях современного этапа развития российского общества возрастает роль науки и образования как факторов межрегиональной и межэтнической интеграции, что особенно актуально в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре, с ее многообразным этническим составом населения. Очевидно, что за долгий период интенсивного взаимодействия культур, этносов, цивилизаций здесь накоплен богатый опыт интеграции, вписывания европейских по генезису моделей науки и образования в региональный социокультурный контекст. Одним из факторов межэтнической интеграции выступает российская система образования, которая является основным носителем идей о человеке, обществе, мире, основной формой существования систем ценностей. Культура и образование во всем многообразии их форм и проявлений следует рассматривать в качестве предпосылок, определяющих всю дальнейшую динамику развития, отсюда и осознание необходимости рассмотрения образования как компонента культуры.

Именно образованный человек причастен к исторической и культурной традиции. Он ощущает принадлежность к определенной культуре и этносу, у него сформированы культурные потребности: стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам.

Изучение этнокультурных явлений является важной сферой проявления эмоций и психических состояний, необходимым условием, способствующим позитивному развитию этнокультурного образования. Большая роль в этой связи принадлежит учебным заведениям, т.к. важнейшим транслятором национальной и мировой культуры является школа. Она призвана осуществлять общее образование и воспитывать уважительное отношение к инациональным культурным ценностям. Именно в рамках школьного учебного процесса происходит приобретение и усвоение растущим человеком системы духовных и культурных ценностей, приобщение к национальным культурам, обрядам, верованиям, характерным для того или иного этноса, видам традиционного промысла, быта, стереотипам поведения. Поэтому многие исследователи (педагоги, психологи, социологи) определяют этнокультурное содержание образования как приоритетное составляющее для современной школы [2].

Значимую роль народной педагогики в формировании готовности к этнопедагогической деятельности обучающихся отводят такие ученые, как В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, Л.А. Ибрагимова, А.Э. Измайлов, О.Д. Мукаева, Я.И. Ханбиков и др.

Для обозначения методов и форм реализации опыта, идей и традиций народной педагогики в образовательно-воспитательной практике принят термин «этнопедагогизация». Этнопедагогизация представляет собой целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран (Волков Г.Н.) [1].

Достаточно актуальным остаются проблемы подготовки студентов к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования, которые требуют разработки понятийного и диагностического аппарата, модели формирования готовности, а также педагогических условий реализации дидактических средств.



Решение задач исследования мы видим в разработке модели формирования готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

В национальном образовании Ханты-Мансийского автономного округа накоплен опыт изучения отдельных компонентов коренных малочисленных народов Севера, краеведение, изучения родных языков. Основной задачей подготовки молодых педагогических кадров для национальных образовательных учреждений сейчас является не только восполнение кадрового дефицита, но и знание принципов подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, а также возрождение исторически сложившихся традиций народной педагогики.

Будущие бакалавры педагогики через формы обучения должны донести идеи приоритетности поликультурной школы, взаимосвязи общечеловеческих и национально-региональных ценностей, этнопедагогизации современной школы как эффективного фактора ее гуманистического и прогрессивного развития, восстановления духовности народа.

Деятельность будущего бакалавра педагогики направлена на овладение источниками научной, общекультурной и профессиональной информации, универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности; способами проектирования и осуществления психолого-педагогической поддержки; способами исследовательской деятельности. Хотя подготовка педагогов для общеобразовательных школ актуальна постоянно, но современная особенность данной актуальности состоит в том, что у школы возрастает потребность в высокой профессиональной готовности работника [4].

Этнокультурная направленность содержания обучения будущих специалистов рассматривается нами как дальнейшая предпосылка формирования ценностно-мотивационных позиций (понимания культурологических основ педагогической деятельности, феномена этнокультуры, ценностного отношения к носителям различных этнокультур), и коммуникативных умений (т.е. выстраивать взаимодействие в полиэтническом коллективе, предвидеть возможности конфликта на этнической основе).

Будущий бакалавр педагогики становится социально активным в национальном возрождении, если он подготовлен к этой работе, т.е. знает содержание этнопедагогики, методику ее преподавания, методику внедрения ее идей в школьную практику. Обучение в этом направлении должно проводиться в вузе в виде интегрированных курсов и должно иметь цикловой характер.

Современное состояние проблемы подготовки будущего бакалавра педагогики характеризуется профессиональной готовностью, профессиональной компетентностью, духовно-нравственной культурой, этнокультурным становлением личности.

Формирование этнокультурных ценностей имеет важное социокультурное значение и рассматривается нами как одна из важных проблем современного высшего образования, решаемая в процессе подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

В ходе формирования готовности используется комплекс средств (деловые и учебные игры, дискуссии, лекции, семинары, экскурсии, круглые столы) и учебно-методическое обеспечение (учебно-методический комплекс, методические рекомендации, словарь-справочник, сборники мероприятий и др.).

Подготовка будущих бакалавров педагогики к работе в школах с этнокультурным содержанием образования проходит в особой системе: по целостной программе общей педагогики (за основу берется программа, составленная академиком Г.Н. Волковым). Эта программа интерпретируется с учетом специфики регионально-этнической концепции, этнических особенностей воспитания коренных народов (в частности, ханты и манси), а также с учетом особенностей подготовки бакалавров к этой работе.

В состав системы подготовки будущих бакалавров педагогики к деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования входят следующие компоненты: цели и задачи этой подготовки, ориентиром для которых является модель готовности студента к соответствующей деятельности; содержание профессионально-педагогической подготовки; деятельность субъектов образовательного процесса в высшем учебном заведении; ценностные отношения, возникающие в процессе подготовки будущего специалиста к деятельности в школах с этнокультурным содер-

жанием образования, воспитывающая и развивающая среда системы; управление системой подготовки будущего педагога, содержание которых отражает как общие черты, так и особенности существующих направлений: ценностные установки, идеалы, семантика духовно-нравственных понятий, позиции в вопросах самоопределения личности, методы.

Будущие бакалавры педагогики через формы обучения должны донести идеи приоритетности национальной школы, взаимосвязи общечеловеческих и национально-региональных ценностей, этнопедагогизации национальной школы как эффективного фактора ее гуманистического и прогрессивного развития, восстановления духовности народа.

Процесс воспитания интереса к народному творчеству и традициям включает в себя три взаимосвязанных этапа: формирование у школьников положительно-эмоционального отношения к предмету, интереса к людям, раскрывающим традиции перед ними; организацию систематической деятельности по изучению и использованию традиций; создание условий для духовного роста.

Современное состояние проблемы подготовки будущего бакалавра педагогики характеризуется профессиональной готовностью, профессиональной компетентностью, духовно-нравственной культурой, этнокультурным становлением личности.

Наша позиция основывается на понимании этнокультуры как показателя существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов, как способности к самоопределению, самореализации, самообразованию и саморазвитию, способности личности на основе этой иерархии создавать свой внутренний мир, благодаря которому реализуется гуманистическая сущность личности, ее свободный нравственный выбор в постоянно меняющихся жизненных ситуациях. В рамках такого понимания воспитание нами рассматривается как важнейший фактор приобщения личности к духовным ценностям, приобретения личностных смыслов и потребности в самообразовании и саморазвитии.

Основываясь на труды Г.Н. Волкова, А.В. Райцева, М.Г. Харитонova и др. выделены следующие компоненты готовности к профессиональной деятельности, к реализации этнокультурного содержания образования: мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностно-творческий, рефлексивный (табл. 2).

Таблица 2

**Содержание и структура готовности  
будущих бакалавров педагогики**

| <i>№</i> | <i>Структурный компонент готовности</i> | <i>Инвариантное содержание (педагогическая деятельность в целом)</i>                                                                                                                                            | <i>Вариативное содержание (этнопедагогическая деятельность)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.       | Мотивационно-ценностный                 | Положительное отношение к профессии учителя, устойчивые мотивы педагогической деятельности, наличие профессионально значимых качеств эмоционально-позитивное отношение личности к избранной сфере деятельности. | Положительное отношение к процессу формирования готовности к этнопедагогической деятельности.<br>Адекватное видение и понимание (восприятие) культуры другого этноса, толерантность, дружелюбие; осознанность значимости традиций народного воспитания и их места в целостном педагогическом процессе; познавательно-активное отношение к явлениям народной педагогики; устойчивая потребность в этнопедагогизации образовательного процесса. |
| 2        | Содержательный                          | Владение необходимым и достаточным объемом знаний для эффективного осуществления профессиональной деятельности.                                                                                                 | Владение системой знаний об особенностях будущей этнопедагогической деятельности. Знания и представления об этносе (культуре, быте, традициях, обычаях, народной педагогики, этнопсихологии и т.д.).                                                                                                                                                                                                                                          |
| 3        | Деятельностно-творческий                | Владение навыками, умениями реализации целей и задач педагогической деятельности, реализация творческого подхода в решении профессионально-педагогических задач.                                                | Творческий подход к выполнению этнопедагогической деятельности.<br>Умение организации и проведения этнических праздников, вечеров, концертов и др.<br>Организация научно-исследовательской, проектной, творческой совместной работы.                                                                                                                                                                                                          |

|   |                   |                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                 |
|---|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Рефлексив-<br>ный | Владения навыками рефлексии собственной деятельности, собственных действий, результатов деятельности. | Индивидуальное самосознание (этническая идентификация). Развитие этнического сознания, самосознания, способности к адекватному видению и пониманию себя как представителя определенного этноса. |
|---|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Оценивая результаты исследований наших предшественников как серьезный вклад в решение проблемы подготовки будущего специалистов к этнокультурному образованию, мы пришли к выводу, что полностью они ее не решают в силу направленности концепций на конкретную систему ценностей, отсутствия системы соответствующей профессионально-педагогической подготовки и механизма ее функционирования, неразработанности совокупности компетенций будущих учителей в сфере этнокультурного образования. Для ее решения необходимо создать модель подготовки будущего бакалавра педагогики к этнокультурному содержанию образования. Методология модели обусловлена принципами, подходами, задачами. В качестве организационно-педагогических условий, которые мы теоретически выявили на основе структуры готовности, логики профессионального обучения и профессионального становления, мы предлагаем следующие, эффективность которых мы проверяем в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в процессе реализации модели:

- актуализация содержания учебных дисциплин по проблеме формирования готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности по реализации этнокультурного содержания образования;
- реализация обучающего курса по выбору для студентов «Народная педагогика ханты и манси»;
- организация самостоятельной работы студентов по освоению этнокультуры и этнопедагогики ханты и манси;
- организация внеаудиторной этнокультурной и этнопедагогической деятельности будущих бакалавров педагогики, объединяющая детей, студентов, родителей и преподавателей;
- организация культурно-массовой деятельности студентов этнокультурного содержания;

- организация педагогической практики с этнокультурной составляющей в общеобразовательных учреждениях;
- организация научно-исследовательской деятельности студентов этнокультурной направленности;
- мониторинг сформированности готовности будущих бакалавров педагогики к реализации этнокультурного содержания образования.

Реализация *первого организационно-педагогического условия* заключается в актуализации этнокультурного содержания преподаваемых дисциплин. Содержание подготовки студентов к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования может осуществляться в период освоения таких дисциплин, как «Этнопедагогика и этнопсихология», «Культурология», «Культура коренных народов Севера», «История Сибири», курсов по выбору, связанных с этнокультурной тематикой и т.д. А также дисциплины общегуманитарного блока, общепрофессионального блока, в частности, «Отечественная история», «Экология ХМАО», «Психология семьи и семейного воспитания», и др. имеет определенный ресурс для формирования этнической культуры студентов. Нами в процессе работы с преподавателями вуза были предложены темы для самостоятельного изучения студентами, темы рефератов и творческих заданий, поддерживающие этнокультурный компонент.

Для решения *второго организационно-педагогического условия* нами разработан курс по выбору студентов «Народная педагогика ханты и манси», изучение которого направлено на углубление знаний, способствует овладению этнопедагогикой и этнопсихологией конкретного этноса и приобщению студентов к истокам традиций народов ханты и манси и является вторым организационно-педагогическим условием. Содержание курса направлено на развитие творческого уровня готовности студентов. В рамках данного курса по выбору у студентов развивается более глубокое представление об этнической культуре народов ханты и манси, о теории и методике этнокультурного образования и обеспечивается в целом осуществление этнокультурного подхода в образовании в будущей профессиональной педагогической деятельности. Учебный курс располагает возможностями использования опыта и идей народной педагогики в будущей про-

фессиональной деятельности студентам-бакалаврам. Курс по выбору «Народная педагогика ханты и манси» рассчитан на 42 часов (20 часов – лекционные занятия, 22 часов – семинарские занятия), выполнение заданий во время прохождения практики, написание творческих проектов с использованием этнопедагогических знаний, полученных на занятиях.

*Третьим организационно-педагогическим условием* нами было определено как организация самостоятельной работы студентов по освоению этнокультуры и этнопедагогике ханты и манси.

Организация внеаудиторной этнокультурной и этнопедагогической деятельности будущих бакалавров педагогики, объединяющей детей, студентов, родителей и преподавателей и организация культурно-массовой деятельности студентов этнокультурного содержания являются *четвертым и пятым организационно-педагогическими условиями*.

*Шестым условием* является организация педагогической практики с этнокультурной составляющей в общеобразовательных учреждениях. Учебно-исследовательская практика в четвертом семестре в количестве двух недель, педагогическая в 6 семестре – 2 недели и производственная в 8 семестре – 4 недели. Наряду с непосредственными заданиями, студенты получают задания этнокультурного и этнопедагогического характера:

- по этнопедагогике,
- по этнопсихологии,
- этнокультурный классный час,
- культурно-массовое мероприятие.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов этнокультурной направленности является *седьмым* по счету *организационно-педагогическим условием* формирования готовности студентов к работе в школах с этнокультурным содержанием. Согласно учебному плану для направления Педагогика 050700.62, профиль 540607 Начальное образование, ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет» предусмотрены одна курсовая работа и выпускная квалификационная работа. Кроме того, в университете ежегодно проводится студенческая научно-практическая конференция и осуществляет свою деятельность научное общество студентов. В рамках наше-

го исследования мы акцентировали внимание на темах исследовательских работ студентов этнокультурной направленности.

*Восьмым, организационно-педагогическим условием* является мониторинг сформированности готовности будущих бакалавров педагогики к реализации этнокультурного содержания образования. Мониторинг осуществляется в рамках реализации разработанной нами модели, для чего нами были разработаны критерии, показатели и уровни сформированности готовности, подобран, апробирован диагностический инструментарий.

Таким образом, формирование этнокультурных ценностей будущих бакалавров педагогики это – динамическая, интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность педагога к приобщению школьников к народной педагогике, к системе духовных ценностей, к созданию условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов во взаимосвязи с воспитанием нравственных чувств и нравственного поведения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика. Учебное пособие для студентов Института государственного администрирования. – М., 1997. – 52 с.
2. Гогиберидзе, Г.М., Егизарьянц, А.А. Этнокультурная направленность образования как фактор формирования межэтнической толерантности подростков: Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – № 4. <http://www.ncstu.ru>.
3. Песковский, М.Л. Его жизнь и педагогическая деятельность [Текст] / М.Л. Песковский, К.Д. Ушинский. – СПб., 1893. – С. 235.
4. Янгирова, В.М. Формирование исследовательских компетенций у бакалавров педагогики // Монография. – Уфа, 2009.



## **9.2. РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Современная система образования коренных малочисленных народов Севера, полнее включаясь в новые социально-экономические процессы, связанные с очередными витками хозяйственного освоения и культурного развития Севера, нуждается в постоянной модернизации. Она имеет специфический характер, поскольку преследует двуединую цель: адаптацию представителей коренных малочисленных народов Севера к условиям, связанным с переходом российского общества к рыночным отношениям, и одновременно сохранение традиционной культуры каждого из народов как основы их этнической идентичности.

В связи с этим образование призвано укреплять связи с современной жизнью и дать шансы каждому подрастающему человеку – представителю малочисленного этноса и гражданину Российской Федерации – реализовать свои права и возможности, в том числе и через приобретение соответствующей профессии, оставаясь носителем своей уникальной культуры, образцы которой востребованы и сегодня.

Тем самым обеспечивается смена менталитета этнического сообщества, изживание в нем стереотипов, усвоение образцов политической культуры – без потери идентичности представителя коренных малочисленных народов Севера на личностном и групповом уровнях. Все это предполагает решения проблемы и подготовки учителей, обеспечивающих позитивную динамику указанных процессов, что ставит новые и часто беспрецедентные задачи перед современной педагогической наукой.

Одной из главных задач в области образования коренных малочисленных народов Севера, закрепленной в «Основах государственной политики Российской Федерации в Арктике до 2020 года и дальнейшую перспективу» (утверждены Президентом Российской Федерации в сентябре 2008 года), является поиск новых форм обучения и воспитания учащихся. Такие формы выстраиваются с учетом их психофизиологических особенностей, подготовки к жизни, включая овладение современными профессиональными навыками, в сочетании с полноценным сохранением

способов проживания в экстремальных природных условиях. Общая цель образования – становление разносторонне развитой и высоко социализированной личности – достигается с опорой на сохранение этнокультурных особенностей каждого из малочисленных этносов, специфики территории, на которой они проживают, использование потенциала сложившихся веками форм и способов хозяйствования с учетом того, что их игнорирование может привести к экологическим катастрофам регионального и глобального масштабов.

В настоящее время в соответствии с Единым перечнем коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, утвержденным распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 апреля 2006 г. № 536-р, отнесено к этой категории 41 этнос. При этом 70% коренных малочисленных народов Севера проживает в труднодоступных и отдаленных друг от друга сельских поселениях, а 35% ведут кочевой и полукочевой образ жизни. Переход к рыночной экономике предъявил школе качественно иной, нежели ранее, социальный заказ. В документах по модернизации образования отмечается, что знания, умения и навыки не являются единственной задачей школы. Важными целями общего образования названы: воспитание у детей ответственности, предприимчивости, социальной мобильности, готовности к сотрудничеству и способности к самоорганизации. / Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 /. В связи с этим необходимо расширять диапазон профессиональных ролей педагога и усиливать внимание к психолого-педагогическому сопровождению и поддержке школьника-северянина в процессе обучения и воспитания.

Конкретизация этих целей для учащихся-представителей коренных малочисленных народов Севера связана с необходимостью решения новых задач процесса социализации и подготовки к освоению профессиональной деятельности, которые должны решаться с учетом условий их проживания, особенностей этнопсихологии и психофизиологического развития школьников. Нужно учитывать тот факт, что форсированное внедрение ряда

рыночно – ориентированных образовательных технологий может привести к психологической дезадаптации.

Это актуально для системы образования в регионах Севера, так как существующие здесь общеобразовательные учреждения в прошлом (в основном школы-интернаты) имели недостаточно возможностей для выбора родителями дальнейшего жизненного пути для своих детей. В основном происходил отрыв ребенка от родительской семьи, утрата молодежью навыков и умений аборигенной жизни, что подрывало не только систему социализации подростка, но и перспективу решения задач сохранения реликтовых культур, адаптационные и регулятивные функции которых не поспевали за новыми реалиями.

Важнейшей проблемой становится организация деятельности новых видов образовательных учреждений, ориентированных на особенности уклада жизни северных народов, на способы интеграции этих народов в складывающуюся региональную общность, подготовку школьников к традиционной хозяйственной деятельности и к жизни в поликультурном мире. Для этого осуществляется обновление и совершенствование существующей системы воспитания и обучения ребенка на основе национальной культуры с одновременным включением его в систему мировых общекультурных и нравственных ценностей.

В настоящее время создаются различные типы малокомплектных образовательных организаций для коренных малочисленных народов, проживающих компактно в местах традиционного природопользования и ориентирующихся на интеграцию в современное общество. Это в первую очередь кочевая школа на базе производственного поселения оленеводов, охотников, рыбаков, в факториях, родовых общинах, перевалочных базах или непосредственно кочующая с оленеводческим стадом в ее разновидностях.

Кочевую школу можно рассматривать как особый тип общеобразовательной школы, приспособленный к местным условиям Крайнего Севера, который получил распространение в нашей стране в 1920–1930-е годы, хотя еще в 1910 г. губернатор Якутской области И. И. Крафт подписал указ об открытии передвижных школ для детей чукчей и ламутов – одного из тунгусских племен, кочующих на самом севере Якутии (самоназвание – эвены). (Павлов А.А.)

Деятельность кочевых школ представляет собой определённый этап в развитии системы отечественного образования. Основное назначение – сделать школу доступной для детей кочевников. Одной из примечательных черт кочевой школы было её проникновение в самые отдалённые, труднодоступные места: в тундру, глухую тайгу, горы. В различных природных условиях сложились разные формы кочевания и функционирования кочевой школы: «меридиальная» (стада перегонялись летом на север, зимой на юг), «равнинная» (кочевание велось от колодца к колодцу или вокруг колодца), «вертикальная» (кочевание с зимних пастбищ, расположенных в долинах, на летние – высокогорные) и др. (Липунова О.В.)

В настоящее время в связи с развитием традиционных видов хозяйственной деятельности малочисленных народов Севера идёт процесс восстановления в новом облике кочевой школы. Она как бы вновь признана стать наиболее приемлемой моделью школьного обучения в условиях Севера под влиянием глубоких социально-экономических и общественно-политических преобразований. Так, современные кочевые школы в Якутии 40% территории которой лежит севернее Полярного круга, развиваются под эгидой фонда ЮНЕСКО «Образование для всех». В частности в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Амосова начата подготовка организаторов образования и педагогов для работы в этих школах. В рамках сетевой организации школ в данном и других регионах Российской Федерации реализуется с 2011 г. проект «Учителя Арктики», в ходе которого компьютерной грамотностью овладели более двух третей из всех педагогов, работающих среди коренных малочисленных народов Севера. Через этих педагогов компьютерной подготовкой охвачены не только дети – представители практически всех этносов, но и взрослые.

Указанный проект корреспондирует с образовательными программами в рамках Snowchange – международной организации по поддержке коренных малочисленных народов Севера. Она была создана в 2000 г., но и до этого между образовательными структурами арктических стран существовали плодотворные контакты и происходил обмен опытом. Филиалы организации есть в Финляндии, Швеции, Российской Федерации, Исландии, Норвегии

Канаде и США. Кочевые школы на территориях этих стран подвергались многочисленным модификациям. Так, на северо-западных территориях Канады они вытеснялись стационарными школами еще в 1940-е годы при строительстве трансконтинентального нефтепровода. Все же многие элементы этих школ были воспроизведены, а опыт их воссоздания тщательно изучался в других странах, включая Российскую Федерацию. (Беликович А.В. Арктика: земля и люди. Магадан. 1995).

Первые кочевые школы нового поколения были созданы в Республике Саха (Якутия) в начале 90-х годов в Момском, Анабарском, Оленекском, Алданском улусах. В 1993 году были разработаны и утверждены учебный план «Программа обучения и воспитания детей в духе предков» для кочевых школ, проект Типового положения о кочевой школе, которые в настоящее время способствуют организованному образовательному процессу в экстремальных условиях.

В качестве основных задач образовательных учреждений для представителей коренных малочисленных народов Севера выступают изменение направленности содержания образования, предусматривающее воспроизводство особенностей национальной культуры народов Севера (язык, содержание традиционных занятий – оленеводство, звероводство, охотоведение). Ставится задача применения образовательных технологий, не деформирующих национальную психику и этнически окрашенное мировоззрение школьников. Важен поиск новых форм организации деятельности образовательного учреждения любого типа, ориентированной на особенности уклада жизни северных народов, учитывающей способности их культурной эволюции. Лишь при соблюдении этих условий возможна полноценная интеграция представителей коренных малочисленных народов Севера в складывающуюся современную региональную и общенациональную общность, подготовка школьников к социально востребованной профессиональной деятельности и жизни в поликультурном мире.

Таблица 3

**Обусловленность целей типов школ  
тенденциями развития Северного региона**

| Типы школ                                                    | Задачи                                                                                                                | Средства                                             | Реализация тенденций развития Северного региона                                      |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Кочевая школа</b>                                         |                                                                                                                       |                                                      |                                                                                      |
| Кочевой сад-школа                                            | Подготовка детей к школе. Свободное общение на родном языке                                                           | Народная педагогика                                  | Социальные тенденции (Сохранение самобытной культуры)                                |
| Кочевая школа-интернат                                       | Приобщение к традиционным занятиям предков, самобытной культуре                                                       | Многовариантные учебные планы                        | Экономические тенденции (подготовка к традиционным видам хозяйственной деятельности) |
| Общинная школа (малокомплектная)                             | Преимущество поколений, открытость влияниям социальной среды, расширение социальных и умственных способностей ученика | Принципы этнопедагогической дистанционной подготовки | Социальная тенденция                                                                 |
| Губернская школа (домашнее обучение)                         | Освоение программ основного общего образования                                                                        | Традиции конкретного коренного народа                | Социальные тенденции                                                                 |
| Табельная школа (обучаются родителями, семейное образование) | Освоение программ начального и основного образования под руководством родителей                                       | Основной образовательный стандарт                    | Образовательные тенденции (оптимизация учебного процесса)                            |

|                           |                                                                       |  |                                                                     |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------|
| Стационарно-кочевая школа | Предметы этнокультурной направленности                                |  | Образовательные тенденции                                           |
| Воскресная школа          | Этнокультурная составляющая учебного процесса                         |  | Психологические тенденции (адаптация к факторам, вызывающим стресс) |
| Летняя школа              | Погружение в родную культуру.<br>Компьютер.<br>Изучение родного языка |  | Социальные, образовательные тенденции                               |

В зависимости от существующих вариантов в школах должно быть определено содержание образования и воспитания с учетом соотношения транслируемой национальной, профессиональной культуры и родного языка, с одной стороны, и русской культуры и языка – с другой. Этим определяется специфика организационных форм и методов обучения, изменений в структуре процессов обучения и воспитания, установления пропорций учебного плана, где должна быть усилена роль предметов этносферы. Таким образом, школа с этнокультурным содержанием образования и ее инновационный тип является важнейшим элементом сбережения и развития этнической культуры, освоения детьми и молодежью ценностей родной культуры, формирования национального самосознания, общероссийской и мировой культуры [6, с. 81].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белогуров, А.Ю. Проблемы развития этнорегиональных образовательных систем // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 98–104.
2. Борисов, П.П. Социально-педагогические основы планирования сети школ: (на материале Як.АССР). – Якутск: Кн. изд-во, 1974. 4\*
3. Бугаева, А.Л. Традиционная педагогическая культура народов Севера. – М., 1997. – 164 с.
4. Винокурова У.А. Воспитание личности в традиционных и современных семьях народов Севера. – Якутск: ЯФ СО АН СССР, 1988.

5. Возняк, С.А. Традиционная педагогическая культура как фактор социализации подростков коренных народов Севера: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2005. – 208 с. РГБ ОД, 61:06-13/385.
6. Ибрагимова, Л.А., Салаватова А.М. Этнокультурный компонент в деятельности современных школ региона. // Вестник Нижнев. гос. ун-та. Серия Психологические и педагогические науки. – Вып. 4 / Отв. ред. И.П. Истомина. – Нижневартонск: Изд-во Нижнев. гос. ун-та, 2013. – С. 79–83.
7. Липунова, О.В. Формирование методической культуры учителей школ коренных малочисленных народов Севера : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08: Нижневартонск, 2009. – 180 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/1509.
8. Павлов, А.А. Губернатор И.И. Крафт (Опыт управления Якутской областью): Дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02: Якутск, 2003. – 208 с. РГБ ОД, 61:04-7/5-X.



## **Глава 10. ЦЕННОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

В создании инновационной социально ориентированной экономики России особое место уделено качеству профессиональных кадров. Успешность осуществления планов долгосрочного социально-экономического развития, реализация приоритетных направлений государственной политики напрямую зависит от инициативных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности.

Природа компетенции имеет многосторонний, разноплановый и одновременно системный характер. Как показано С.Н. Полькиной, анализ работ по проблеме компетентностного подхода позволяет констатировать отсутствие однозначного понимания понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одном контексте [7].

В целом, с точки зрения И.А. Латыповой, компетентность определяет, с одной стороны, анализ, процесс (деятельность, общение, личность) и результат его труда, с другой – соотношение объективно-необходимых умений и психологических качеств, которыми он обладает. Соответственно профессиональную компетентность автор рассматривает как интегративное свойство личности, то есть совокупность знаний, умений и навыков, определяющих результативность труда, опыта выполнения профессиональных задач; комплекс профессионально важных качеств личности специалиста, единство теоретической и практической готовности к трудовой деятельности [6].

А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», полагает, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность в его понимании – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к предмету деятельности [14].

И.Д. Чечель, анализируя понятия, определяет их по основанию «потенциальное – реальное». Другими словами, по мнению автора, компетенция – характеристика потенциального состояния личности, а компетентность – характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности. Исходя из этого положения можно видеть, что компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности [15].

В диссертации Э.Г. Исламгалиева компетентность выступает как производное профессионального опыта, как возможное следствие его накопления в течение профессиональной жизни и деятельности [4]. Тем самым, исследователь выделяет ряд аспектов компетентности: содержательный, предметный, уровневый, юридически-правовой, личностный. Рассматривая термин «компетентность» в соответствии с ее носителями, он выделяет компетентность отдельной личности, компетентность различных социальных групп (в частности профессиональную компетентность педагогов и руководящих педагогических кадров) и т.д.

Можно согласиться с мнением Э.Ф. Зеера, что профессиональная компетентность, будучи динамичной, проявляется и может быть оценена только в практической деятельности [3].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что в динамично развивающемся обществе степень экономического, политического, культурного развития государства во многом определена уровнем и качеством развития образования.

В условиях компетентностного похода система дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) создает уникальную возможность для непрерывного профессионального образования.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема государственной и общественной значимости образования как социокультурного института.

В этой связи интересна точка зрения Г.Н. Серикова и С.Г. Серикова, которые определяют критерии качества образования, соотнося их с определением его ценности. В системе признаков, характеризующих ценность образования, авторы выделяют такие как полезность, информативность, привлекательность и упорядо-

ченность. Авторы утверждают, что образование тесно связано с окружением и личность прежде всего считает образование ценным, если его уровень, направление и знания восприняты обществом и, что немаловажно, значимы для нее самой [12].

Определяя роль человека в социокультурном и духовном пространстве, М.Д. Щелкунов рассматривает образование сквозь призму культурных ценностей [16]. Болонский процесс и последующие реформы в сфере образования, полагает он, меняют идейную, ценностную ориентацию образования. В данных условиях необходимо последовательно придерживаться отечественных интересов в данной области.

Исследователи вопроса ценности образования взрослых В.И. Подобед и В.В. Горшкова выявляют факторы и сущность развития данного социокультурного института. Определяя противоречия между интенсивно изменяющимися условиями жизни в стране и объективной необходимостью повышения уровня профессиональной квалификации, авторы раскрывают феномен образования и «его нацеленность на реализацию ... человекоориентированной парадигмы» [9]. В обществе назрела идея повышения статуса образования взрослых, – подчеркивают они.

Изучением проблемы высшего образования как социальной ценности на Урале посвящена статья О.Я. Заякиной, в которой автор анализирует результаты анкетирования по вопросу мотивов выбора профессии [2]. Опираясь фактическими данными, исследовательница доказывает, что точка зрения старшеклассников, их родителей и работодателей совпадает: получение хорошего образования считается залогом успешности. Высокая ценность высшего образования, считает автор, есть следствие требований работодателей к уровню квалификации сотрудников, добавляя к этому и стаж работы.

Таким образом, констатируем заинтересованность исследователей в изучении темы взаимовлияния образования и общества. Сквозь призму культурологических, философских, духовных парадигм авторы определяют концептуальные основы ценности образования в современном обществе.

Среднее и высшее профессиональное образование направлено на формирование профессиональных компетенций. ДПО нацелено на повышение уровня уже имеющихся компетенций, форми-

рования новых, создавая, таким образом, основу для общей и профессиональной компетентности личности. Значимость ДПО в системе подготовки кадров высокой квалификации увеличивается из года в год в силу ряда обстоятельств.

Во-первых, на государственном уровне определена ценность квалифицированных кадров в построении эффективной экономической системы страны, что отражено в ряде концепций, стратегий, «дорожных карт». В то же время на региональном уровне действуют программы, нацеленные на организацию, сохранение и приумножение кадров высокой квалификации различных областей знаний. Соответствовать современным требованиям работодателя в данных условиях помогает система ДПО, позволяющая подготовить специалиста с уже имеющимся уровнем профессиональной квалификации по актуальным вопросам теории и практики.

Во-вторых, изменения в законодательстве привели к тому, что снижен срок действия дипломов и удостоверений программ ДПО, введены новые квалификационные требования к ряду специальностей, что значительно увеличило количество слушателей. Так, в сфере образования статья 74 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» ориентирует педагогов обучаться на курсах повышения квалификации и программах профессиональной переподготовки не реже, чем один раз в три года (вместо пяти лет ранее).

В-третьих, все более увеличивается потребность самой личности в постоянном самосовершенствовании. Принцип «life long learning» – «обучение в течение всей жизни» – успешно может быть реализован гибкой системой ДПО. С помощью курсов повышения квалификации, стажировок, программ профессиональной переподготовки возможно выстраивание индивидуального маршрута освоения компетенций.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов может быть осуществлена средствами ДПО.

Нормативно-правовые документы федерального, регионального, локального уровней создают основу для реализации ДПО.

Еще международная комиссия по образованию в XXI веке пришла к выводу, что будущий прогресс человечества зависит не

столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности.

Национальной законодательной базой, устанавливающей деятельность субъектов образовательного процесса в условиях качественного преобразования социально-экономической сферы, призваны решать федеральные законы. Системообразующим законодательным актом, регламентирующим процессы в системе ДПО является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», определяющий содержание государственной политики в сфере образования. Принципы образовательной политики выступают в качестве фундаментальной основы системы взаимоотношений личности, общества и государства по организационно-методическим, экономико-правовым и иным вопросам образования. Основопологающим из них является принцип признания приоритетности образования [13, ст. 3]. Необходимость уделять первоочередное внимание сфере образования, оказывать правовую и финансовую поддержку, обеспечивать учреждения высококвалифицированными кадрами, развивать материальную базу – подобная установка звучала и ранее, в Законе «Об образовании» 1992 года, однако лишь в 2012 г. данное утверждение отнесено к разряду принципов, незыблемых основ данной социальной сферы.

Сущность и назначение ДПО представлено в статье 76 Федерального закона. В ней, в частности, четко определен контингент слушателей, допущенных к освоению программ: лица, имеющие (получающие) среднее/высшее профессиональное образование. Кроме того, в документе закреплено право образовательного учреждения на разработку и утверждение содержания программ, на выбор форм и сроков их освоения, а также форм итоговой аттестации обучающихся. Естественно, что содержание программ ДПО должно быть построено в соответствии с квалификационными требованиями к профессии.

Порядок реализации дополнительных профессиональных программ регламентирует единые подходы к осуществлению образовательной деятельности в системе ДПО [8]. В нем обозначены механизмы и способы осуществления образовательной деятельности, определены требования к срокам и условиям реализации программ.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года образование рассматривается как элемент формирования национальной экономики высоких технологий [5]. В документе подчеркивается, что соблюдение требования инновационного характера экономики возможно при условии создания «современной системы непрерывного индивидуализированного образования для всех» [5]. При этом речь идет о государственной поддержке как потребителей услуг непрерывного профессионального образования, так и организаций, предоставляющих качественные услуги в данной сфере. Поскольку качество социальной среды во многом определяется созданием благоприятных условий для развития способностей каждого человека, то заметим, что эффективность системы ДПО в конкретном регионе обусловлена уровнем профессиональной компетентности кадров в данной сфере.

В этом же ключе представлена система ДПО в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, которая актуализирует значение роли «человеческого капитала» в контексте модернизации экономической системы государства [10]. Без создания современной, эффективной, доступной системы непрерывного образования невозможно достижение высокого уровня социально-экономического развития страны, – считают авторы документа. В данных условиях ДПО должно мобильно реагировать как на возрастающие запросы населения в качестве и разнообразии курсов повышения квалификации и программ переподготовки, так и на высокие требования работодателей к качеству подготовки/переподготовки специалистов. Вдохновляет и оптимистичный прогноз разработчиков программы, по результатам которой «около 50% занятых в экономике специалистов пройдут обучение по программам непрерывного образования».

В перспективном развитии субъектов Российской Федерации важное значение отведено растущей конкуренции регионов России за человеческие ресурсы.

Так, в Стратегии социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа-Югры (далее – ХМАО-Югра) на 2020 и на период до 2030 года определено, что система образования должна работать на инновационное развитие региона.

Высокие стандарты жизни и социального благополучия возможны при условии опережающего развития человеческого капитала,— говорится в документе.

Закономерно, что в Стратегии нашла отражение тема развития ДПО на долгосрочную перспективу. В документе подчеркивается необходимость «постоянно действующей системы повышения квалификации и переподготовки ... специалистов, ... обеспечивающей инновационный способ развития ключевых отраслей экономики» [11]. Эффективное развитие системы ДПО в округе является важным условием для накопления «человеческого капитала», которое определяет содержание «экономики знаний». Укрепление лидерских позиций Югры в инновационном развитии, определение конкурентных преимуществ округа на межрегиональном и федеральном уровнях возможно при создании системы высокого качества образования, в том числе дополнительного, повышения уровня доступности услуг в данной сфере,— подчеркивается в документе. Доступное и качественное образование рассматривается как элемент повышения качества жизни населения региона.

Окружной закон «Об образовании в ХМАО-Югре» закрепляет полномочия органов государственной власти в сфере образования, к которым в том числе относит вопрос организации предоставления дополнительного профессионального образования в государственных образовательных организациях [1, ст. 3]. Следовательно, на региональном уровне подчеркивается, что эффективная система непрерывного профессионального образования выступает не только в качестве необходимого успешного условия развития экономики ХМАО-Югры, но и в качестве фактора социального развития общества, основы благополучия граждан.

Итак, внедрение компетентностного подхода в образовании позволяет пересмотреть роль и значение ДПО в системе подготовки профессиональных кадров. Усвоение базовых компетенций в условиях среднего и высшего профессионального образования не завершается после вручения диплома. Система ДПО позволяет гибко, с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучения личности спроектировать образовательный маршрут по овладению необходимыми знаниями и умениями в какой-либо сфере деятельности по актуальным вопросам теории и практики.

В настоящее время нормативно-правовые основы регулирования ДПО представлены в основополагающем документе – Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Приказ № 499 устанавливает порядок реализации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Судя по всему, ценностный ориентир ДПО приобретает все большую актуальность. Поскольку, следуя логике Г.Н. Серикова и С.Г. Серикова, система обладает такими важными свойствами как полезность, информативность, привлекательность и упорядоченность. Все большее значение ДПО приобретает в процессе повышении уровня профессиональной компетентности взрослых, хотя предоставляет возможности изучения дополнительных профессиональных программ студентам на стадии обучения в ссузе или вузе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 1 июля 2013 г. № 68-оз «Об образовании в ХМАО-Югре».
2. Заякина, О.А. Высшее образование как социальная ценность // Вестник Уральского института экономики и управления. – 2008. – № 4 (5), декабрь. –С. 132–136.
3. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3.
4. Исламгалиев, Э.Г. Профессиональная компетентность педагога : Социологический анализ : дисс... кандидата социол.наук.- Екатеринбург, 2003. URL: <http://www.dslib.net/sociologia-kultury/professionalnaja-kompetentnost-pedagoga-sociologicheskij-analiz.html>. – [дата обращения 28.01.2014].
5. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept>.
6. Латыпова, И.А. Совершенствование деятельности руководителя сельской общеобразовательной школы по повышению профессиональной компетентности учителей: Автореф.дис.... канд. пед. наук. Чебоксары, 2006. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/sovershenstvovanie>



dejatelnosti-rukovoditelja-selskoj-obweobrazovatelnoj-shkoly-po.html – [дата обращения 25.06.2014].

7. Полькина, С.Н. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования. URL: [http://www.orenedu.ru/files/internet/profilidi/didakt/docs/2b/lek2\\_1.html#3](http://www.orenedu.ru/files/internet/profilidi/didakt/docs/2b/lek2_1.html#3). – [дата обращения 25.06.2014].

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка реализации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

9. Подобед, В.И., Горшкова В.В. Государственно-общественная ценность образования как социокультурного института // Человек и образование. – 2008. – № 2(15).

10. Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы».

11. Распоряжение Правительства ХМАО-Югры от 22 марта 2013 года № 101-рп «О Стратегии социально-экономического развития ХМАО-Югры на 2020 и на период 2030 года».

12. Сериков, Г.Н., Сериков С.Г. Качество образования как ценность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2008. – № 29. – С. 14–33.

13. Федеральный закон Российской Федерации от 29. 12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

14. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> – [дата обращения 12.03.2014].

15. Чечель, И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения. URL: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22/187-2012-03-24-07-36-18> – [дата обращения 02.03.2014].

16. Щелкунов, М.Д. Образование как общественное благо и социокультурная ценность // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2006. – Т. 148. – Кн. 1. – С. 88–99.

*Научное издание*

# **РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

*Коллективная монография*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 25.12.2014  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9,75  
Тираж 300 экз. Заказ 1650

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного университета  
628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466)43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*