

Волгоградский государственный педагогический университет
Волгоградский государственный институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования

БОРЫТКО Николай Михайлович
МАЦКАЙЛОВА Ольга Андреевна

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ В ГУМАНИТАРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРОКА

Монография

Волгоград
2002

ББК 74.00
Б 839

Авторы:

БОРЫТКО Николай Михайлович, д-р пед. наук, проф.
МАЦКАЙЛОВА Ольга Андреевна, методист Волгоградского филиала
Московского университета потребительской кооперации.

Научный редактор:

СЕРГЕЕВ Николай Константинович, засл. работник
высшей школы РФ, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф.

Рецензенты:

Данилюк А. Я., д-р пед. наук, проф. ;
Разбегаева Л. П., д-р пед. наук, проф.

Борытко Н. М., Мацкайлова О. М.

Б 839 Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. — 132 с.
ISBN 5-7087-0087-4

Монография написана по результатам исследования авторов и на основе опыта работы в школе и колледже. В приложениях приведены материалы опытно-экспериментальной работы. Адресуется педагогам-исследователям и всем, кто интересуется проблемами гуманитаризации современного образования.

ISBN 5-7087-0087-4

ББК 74.00
© Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова, 2002

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ	9
1.1. Субъектная позиция как цель общего и профессионального образования	9
1.2. Дидактические условия становления субъектной позиции учащегося	38
Выводы первой главы	56
ГЛАВА 2. ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА.....	59
2.1. Модель гуманитарного пространства урока.....	59
2.2. Педагогическое взаимодействие на уроке как основа гуманитарного пространства.....	77
Выводы второй главы	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
ЛИТЕРАТУРА	100
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	107
Оценка эффективности смысловых ориентаций.....	107
Диагностика субъектной позиции учащегося	108
План характеристики учащегося	109
Опросник «Познание собственной идентичности и предназначения»	110
Методика «На распутье»	111
Методика «Тревожность и депрессия»	113
Методика «Как поступить?»	114
Методика «Что такое счастье?»	115
Методика изучения мотивов участия студентов в деятельности и уровня саморазвития.....	116
Методика «Самооценка»	116

Методика «Закончи предложение»	117
Методика «Выбор»	117
Пример урока, обращающего внимание учащихся на систематизацию имеющихся знаний.....	119
Примеры заданий на установление логики и причинно-следственных связей.....	120
Фрагмент урока с организацией коллективной работы с документами.....	121
Примеры заданий исследовательского характера	122
Пример «творческого урока».....	124
Пример игровой формы проверки знаний.....	126
Игровые формы занятий на мотивационной фазе развития урока	127
Педагогическая поддержка на диалогической фазе развития урока	128
Педагогическая поддержка на проективной фазе развития урока.....	129

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху бурных социально-экономических преобразований все большее количество педагогов и исследователей (Е. В. Бондаревская, В. В. Горшкова, С. М. Годник, А. В. Кирьякова, И. А. Колесникова, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына, Е. Н. Шиянов и др.) приходят к выводу о необходимости в образовательном процессе стимулировать самосовершенствование человека, его самопреобразование и саморазвитие для решения задач усложняющейся креативной социальной и профессионально-трудовой практики. При этом подходе человек на всех этапах образования и социализации выступает как самоорганизующийся субъект учебной и профессиональной деятельности.

В философии под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания. Субъект — не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности. С момента обоснования Протагором того, что «человек есть мера всех вещей» изменяется взгляд на человека, все более приоритетным становится его самосовершенствование, возрастание его субъектности в образовательном процессе все чаще признается основным результатом. Современная педагогика рассматривает субъектные свойства, определяющие меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества, как ядро культуры человека.

Место человека в социальной жизни может быть задано, предписано ему волей случая, рождения, обстоятельств, а может быть выбрано, найдено, завоевано им самим, по его собственной воле и свободному, осознанному выбору (М. М. Бахтин, Е. И. Исаев, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков). В этом случае говорят о выборе субъектом *позиции в жизни*, о его индивидуально-личностном и профессиональном самоопределении.

Позиция — это наиболее целостная характеристика человека как личности и индивидуальности. Если личность — это определенность позиции человека в отношениях с другими (в том числе и в процессе профессиональной деятельности), то индивидуальность — это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни. Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность — это встреча с самим собой, с собой как Другим, несовпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. Единство индивидуально-личностных проявлений человека выражается в его субъектной позиции.

Как свидетельствуют многочисленные исследования (И. Ф. Бережная, В. С. Ильин, И. А. Колесникова, Н. К. Сергеев, О. Ю. Шаврина и др.), процесс становления позиции имеет ступенчатый, стадийный характер, определяемый как внутренними закономерностями, так и внешними (в т.ч. — дидактически-

ми) условиями. Согласно результатам исследования Н. К. Сергеева (1998, с. 60), ступенчатость педагогического образования обуславливается его относительно дискретными этапами, их оптимальной последовательностью, дающей целостную, адекватную социальному запросу профессиональность педагога применительно к гуманистически ориентированным образовательным системам. При этом ступени педагогического образования представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального Я, в рефлексии, функциях и технологиях их использования. Они могут характеризоваться различными временными и содержательными рамками (продолжительность подготовки, учебный план и т. д.), однако принципиально важно обеспечить их сущностные инвариантные параметры.

Три ступени непрерывного образования специалиста — это три «переломных» момента в его жизни и профессиональной карьере, три его «переходных возраста»: от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; от искусственно-имитационных условий профессионального образования к сложной профессиональной реальности; от реактивной профессиональной деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессиональному творчеству.

Каждый из этих кризисных моментов обращает человека к рефлексии, обуславливает качественное изменение его профессиональной самооценки и самосознания. Однако в повседневной практике это происходит стихийно и нередко приводит к разрушению целостности жизненной позиции, к смыслопотере. Человек теряет субъектность, видит себя в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний.

Поступление старшеклассника школы в среднее специальное учреждение (колледж) представляет собой один из таких серьезных переломных моментов перехода от общего к профессиональному образованию, от опеки к относительной свободе в образовательном процессе, от выбора профессии к систематическому обучению. В связи с этими причинами педагоги-практики и ученые говорят о преемственности в образовательном процессе общеобразовательной и профессиональной школы, чтобы переход учащегося из статуса старшеклассника в статус студента колледжа способствовал укреплению его субъектности.

Особое значение при этом имеют процессы идентификации старшеклассника и студента с определенной профессиональной группой, интериоризации ценностей этой группы, норм профессиональной этики, которые должны стать регуляторами не только профессиональной деятельности, но и процесса подготовки к ней. Фактически речь должна идти о профессиональном воспитании как особой организации среды образовательного учреждения.

В контексте профессионального воспитания представляется методологически важным замечание П. Г. Щедровицкого о том, что понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого простран-

ства или некоторых *пределов*, относительно которых или в которых самоопределение происходит. Как пишет В. Франкл, «человеческая свобода — это не “свобода от”, а “свобода для” — свобода для того, чтобы принимать ответственность». Эта ответственность выражается в ценностно-смысловых установках человека.

Поскольку всякая позиция реализуется в соответствующей деятельности, то определив в качестве цели профессионального воспитания становление субъектной позиции учащегося, мы получаем возможность направить образовательный процесс на подготовку человека-творца, активного участника социального прогресса, профессионала-гражданина.

Однако в массовой практике отечественного образования учащийся рассматривается лишь как аккумулятор профессиональных знаний, умений и навыков; его собственная активность рассматривается скорее как досадное исключение, а не правило; идеалом учащегося является послушный, реактивный исполнитель воли преподавателя. Все более остро обнаруживаются **противоречия** между:

- потребностью массового производства в активных, инициативных, творческих специалистах и преобладанием репродуктивных методов их подготовки в общем и профессиональном образовании;

- призывами, содержащимися в документах разного уровня, к повышению гражданской активности будущих специалистов в процессе их профессионального обучения и неготовности основной массы преподавателей реализовать эти декларации в образовательной практике;

- попытками отдельных преподавателей применять в обучении методы, стимулирующие субъектность студента, и неразработанностью теоретических оснований такой деятельности.

Все более явной и актуальной становится **проблема исследования** закономерностей становления субъектной позиции учащегося в процессе его общего и профессионального образования.

В науке сложились определённые теоретические *предпосылки* решения этой проблемы: представления гуманистической психологии о приоритетном характере в развитии человека его индивидуальных субъектных свойств (А. Г. Маслоу, К. Р. Роджерс, В. Э. Франкл, Г. Олпорт, Р. Мэй, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, В. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Л. С. Каган и др.); выводы о человеке как субъекте культуры, о диалогическом характере взаимодействия с миром культуры (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, О. В. Бочкарева и др.); исследования закономерностей индивидуально-личностного становления и развития учащегося в процессе его профессионально-личностного самоопределения (О. С. Газман, М. Р. Гинзбург, Е. И. Головаха, Н. С. Пряжников, М. В. Ретивых, В. Ф. Сафин, Н. К. Сергеев, С. Н. Чистякова и др.); о роли гуманитарного знания в педагогическом взаимодействии (Н. В. Гавриленко, И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, В. В. Сериков, Н. Е. Щуркова и др.); современные представления о конструировании дидактических сред и образователь-

но-воспитательных пространств (А. Я. Данилюк, Ю. С. Майнулов, Л. И. Новикова, А. В. Петров, Н. Л. Селиванова, Г. Н. Сериков и др.).

Одновременно с теоретическими формировались и *практические предпосылки*, способствующие разработке теоретических оснований становления субъектной позиции будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки в колледже. К ним, в первую очередь, следует отнести принятие национальной доктрины и концепции модернизации образования в Российской Федерации, программы развития воспитания в системе образовательных учреждений, активный переход учреждений общего и профессионального образования на многоступенчатые и многоуровневые модели подготовки специалистов, интеграцию образовательных учреждений в единые педагогические комплексы, нарастание инновационных процессов в сфере профессионального образования, стремление учреждений высшего и среднего специального образования соответствовать изменяющимся требованиям к молодым специалистам. К сожалению, эти тенденции не получили еще должного теоретического осмысления.

Несмотря на всю ценность результатов исследования проблемы становления субъектности учащегося в процессе его общего и профессионального образования, многие важные вопросы остаются мало разработанными. Необходимо существенное уточнение современного понимания субъектной позиции будущего специалиста как цели его образования в общеобразовательной и профессиональной школе. Требуют рассмотрения вопрос о специфике проявления субъектности студента колледжа, о закономерностях становления субъектной позиции учащегося в школе и в среднем специальном учебном заведении (колледже) и связанных с ними технологическими особенностями проведения урока в системе профессионального образования, о роли гуманитарных дисциплин в этом процессе. Наконец, обнаруживается потребность выявить теоретические основания построения гуманитарного пространства урока, важным результатом которого будет становление субъектной позиции учащегося.

Таким образом, есть все основания утверждать, что существующий отечественный и зарубежный опыт среднего общего и профессионального образования и развитие мировой педагогической мысли свидетельствуют об актуальной потребности в разработке теоретических основ и практических путей построения дидактического пространства урока, направленного на становление субъектной позиции будущего специалиста. Решению этой проблемы и посвящена настоящая книга.

Глава 1.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

Понимание природы исследуемого явления многими учеными признается исходным в построении педагогической деятельности. В зависимости от того, как интерпретируется субъектная позиция, во многом зависят не только последующий выбор педагогических средств, но и обоснование логики их развертывания. Настоящая глава посвящена выявлению понимания субъектной позиции учащегося как цели общего и профессионального образования, специфики процесса и механизмов ее становления, что является основанием для отбора дидактических условий, стимулирующих развитие субъектности старшеклассников и студентов в процессе их обучения социально-экономическим дисциплинам. При этом для определенности студентами мы будем называть учащихся колледжа, старшеклассниками (или школьниками) — учащихся школ; термином «учащиеся» обозначать обе эти категории молодежи.

1.1. СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Субъект (от лат. *subjectus* — находящийся у основания) — носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности. Понимание субъекта в современных науках о человеке связывается с наделением его качествами быть активным, самостоятельным, способным в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности; в связи с этим наиболее употребляемой является категория «субъект деятельности». Стать субъектом деятельности — значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Вместе с тем субъект рассматривается и в более широком смысле — как творец собственной жизни, распорядитель душевных и телесных сил; способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

Понятие субъекта деятельности как того, что определяет (полагает) себя, в отличие от объекта, было сформулировано И.-Г. Фихте, для которого самоопределение субъекта было основным, не требующим доказательства положением, на котором строилась система наукоучения. Для К. Маркса, напротив, опре-

деление субъектом деятельности самого себя было проблемой, к которой он неоднократно возвращался.

Субъект, как целостность, формируется в ходе исторического и индивидуального развития. У каждого человека есть два стратегических пути в жизни: полностью совпадать с условиями своей жизнедеятельности или быть в отношении к этим условиям. Первый способ — это животное-подобный способ жизни; для него достаточно природных способностей; для второго способа — собственно человеческого — только этих способностей недостаточно. Человек, в отличие от животных, всегда (в принципе) действует «на себя», на собственную деятельность, сосредоточенную и отстраненную от него в орудиях и предметах труда. Конечным феноменом и «точкой приложения» человеческой деятельности оказывается само человеческое Я — не тождественное своей деятельности, не совпадающее с самим собой, могущее изменять (и ориентированное на то, чтобы изменять) собственные определения. Но по замыслу, в конечном счете, всегда осуществляется феномен человеческой самодетерминации.

Чтобы стать человеком, он должен постоянно превращать природу (в первую очередь, свою) в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к ней; превращать природные условия жизни во «вторую природу». Мир «второй природы», способностей, культуры составляет предметное содержание субъектности человека; совокупность же функциональных органов субъектности — это ее психологическое содержание. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой самой жизнедеятельности человека.

Человек «есть стремление реализовать себя, дать себе через себя самого объективность в объективном мире и осуществить (выполнить) себя» (Ленин, т. 18, с. 194). А. Г. Маслоу (1997) выделяет потребность самоактуализации в качестве особого вида высших потребностей, источника человеческой деятельности, его поведения и поступков. Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения. Однако по этому вопросу (в части онтогенетических сроков становления субъектности) в современной науке нет единодушного мнения. Так, одна группа ученых (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев и др.) считает, что «превращение» индивида в субъект происходит в раннем дошкольном детстве, когда у ребенка складывается множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий. В этот период поведение ребенка все больше освобождается от непосредственной зависимости от взрослых; его субъектность обнаруживается как подлинная самость (в целостности «Я» с устойчивым миропредставлением и собственным действием). Другая группа ученых (В. А. Татенко и др.) полагает, что субъектные качества индивид начинает приобретать еще до своего физического рождения, во внутриутробном состоянии, получая свое завершение в юношеском возрасте и на этапе совершеннолетия.

Мы полагаем, что становление и развитие субъектности не имеет четко очерченных возрастных границ, поскольку прямым образом зависит от социальных и психолого-педагогических условий филогенетического развития индивида. В обществах тоталитарного типа природно-генетические предпосылки субъектности не получают должного развития, поскольку блокируются социальными установками «быть как все», «от меня ничего не зависит — за меня все решат» и т.д. Такие установки трансформируются в системы межличностных отношений, семью, образование и воспитание, в которых растущий и взрослый человек становится объектом чьих-то сторонних воздействий и в силу этого не может воспринимать других людей как субъектов, способных проявлять и отстаивать свою человеческую сущность. Так порождается «цепная реакция» бессубъектности, так рождается общество инфантильных, несамостоятельных людей, законом жизни которых является высшее проявление конформности. В посттоталитарном обществе очень тяжело переживается такое состояние общественного сознания, т.к. люди в большинстве своем оказываются несостоятельны в жизни без прямых указаний как и что надо делать; с такой проблемой вплотную столкнулась сегодня и наша российская действительность.

В ситуации социальной редукции человек сам является в известной мере субъектом собственного отчуждения, результат которого — утрата своей целостности индивидуально-личностного становления и развития. Так человек, «приговоренный к свободе» (Ж.-П. Сартр), сам отказывается от выбора себя, *сам участвует в организации ситуации непонимания себя*, когда «личностные смыслы не могут найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах» (Леонтьев, 1977, с. 154).

Итак, в психологии, философии, педагогике различают человека как субъекта жизнедеятельности и его же как субъекта внутреннего, психического мира. Человек как субъект жизнедеятельности — это субъект изменений и развития основных условий своего бытия: природы, общества, культуры, своих способов действия. В то же время человек как субъект представляет собой целостность душевной жизни, интеграцию психических процессов, состояний, свойств; содержанием субъектного способа бытия является социальная жизнь человека. Внутренняя организация субъекта включает в себя психологические структуры, обеспечивающие возможность человеку быть субъектом собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирование, организацию, направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления. Таким образом, внешняя активность носит адаптивный характер, является отчужденной, пассивной, в то время как внутренняя активность инициативна, способствует развитию человека как субъекта и продуктивна в высшем (наиболее сложном) смысле этого слова.

Обобщая различные определения и *характеристики человека как субъекта деятельности*, Н. К. Сергеев (1998, с. 36—37) выделяет среди них такие, как:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;

- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремление определиться, обосновать выбор внутри своего Я;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы» — с другой;

- «интегративная активность» (К. А. Абульханова-Славская), предполагающая активную позицию человека во всех вышеуказанных проявлениях, — от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию «САМО...» — самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;

- обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению. «Взаимодействие вообще оказывается крепким, если в «другом» предмет находит дополнение самого себя, то, чего ему, как таковому, не хватает» (И. З. Цехмистро).

По выражению А. В. Брушлинского, «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (А. В. Брушлинский).

Рассматривая участников педагогического процесса сквозь призму субъектности, необходимо уточнить общие и специфические особенности, присущие категории субъекта в образовании. Значимость этой проблемы для педагогики

была отмечена еще А. Дистервегом, указывавшим на необходимость «...принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие педагогическую деятельность. А именно: 1) человека, подлежащего учению, ученика-субъекта; 2) предмет учения и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т.д.; 4) обучающего учителя» (Дистерверг, 1971).

Одним из основных аспектов изучения субъектов педагогической деятельности являются отношения. «У субъекта нет иных путей проникновения в содержание и сущность явлений, кроме как через их отношения... В этих отношениях проявляются свойства, по которым люди составляют суждение об объектах и о самих себе» (Водзинская, 1968). Включаясь в любые отношения, человек выступает как субъект: субъект познания, субъект деятельности, субъект общения: «Личность определяется своими отношениями к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Это отношение реализуется в деятельности людей» (Рогов, 1996).

Понимая под деятельностью специфическую форму человеческого отношения, выделяя познание и общение как отдельные виды, вслед за В. В. Горшковой (1993) мы считаем, что *субъект деятельности есть субъект отношений*, который характеризуется активностью, уникальностью, сознательностью и творческой свободой. Такие важнейшие свойства человеческой деятельности как целеустремленность и активность, находят свое отражение в основных компонентах отношения — в его предметном содержании и направленности. Здесь необходимо отметить, что основной характеристикой субъекта отношений является его активность, которая не только служит регулятором поведения, но и определяет весь характер деятельности человека.

В зарубежной науке ближе всего к понятию «отношение» подошли сторонники психоаналитического направления, преимущественно А. Адлер; широкое развитие в трудах Г. С. Салливена получило и понятие интерперсональных отношений. В отечественной психологии А. Ф. Лазурский первым развил учение об экзопсихике как отношении человека к своей среде; его продолжателем стал В. Н. Мясищев — основатель теории отношений.

Понятие психического отношения представляет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую его как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективного мира. Деятельность и поведение одного и того же человека в каждый данный момент определяются ее отношениями к различным сторонам действительности.

Психическое отношение выражает активную избирательность субъекта, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Чем богаче индивидуальность, тем активнее она перестраивает действительность, тем шире ее опыт, тем более опосредованы ее реакции, тем более они утрачивают зависимость от непосредственных условий и становятся как бы внутренне обусловленными. Активность субъекта характеризуется прежде всего по-

лярным отношением интереса или безразличия; в свою очередь избирательно направленная активность определяется положительным отношением — стремлением, любовью, увлечением, уважением, долгом или отрицательным отношением — антипатией, антагонизмом, враждой.

Субъект активно проявляется не столько в одностороннем воздействии на природу и вещи, сколько в двустороннем взаимодействии людей, которое развивает или извращает ее характер. Исследование субъектности в ее развитии представляет собой изучение человека в динамике его содержательных отношений. Следовательно, и сама **позиция субъекта** «означает в сущности, как считает В. Н. Мясищев, интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе» (1960, с. 112). В установке, как в бессознательной инерции прошлого, он выделяет противостояние сознания настоящего и перспектив будущего, объединяемых в каждом поступке и переживании человека. В этом смысле установка сходна с условным рефлексом, хотя по механизму своего развития она не связана обязательным образом с безусловным раздражителем. Отношения же, определяющие позицию личности, напротив, осознанны, таким образом, *осознанность — одна из важнейших характеристик позиции человека*.

Говоря о позиции субъекта, мы прежде всего имеем в виду мировоззренческие установки и нравственные качества человека, определяющие его мотивационное ядро и, в конечном счете, — мировоззренческую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность. «Один и тот же фактический материал имеет совершенно разное социальное звучание в зависимости от применяемого категориального аппарата, от *ценностной позиции познающего субъекта* (Коршунов, Мантатов, 1988, с. 47. Курсив наш. — О. М.). О. Е. Лебедев (1992, с. 49) также видит позицию центральным компонентом образованности как личностного качества. О. С. Газман и А. В. Петровский (1993, с. 169) рассматривают воспитательную позицию как результат взаимопроникновения социальных, профессиональных и индивидуально-типических черт личности. С. Д. Поляков (1993, с. 71) рассматривает воспитательный процесс как *взаимодействие позиций воспитателя и воспитанника*.

«Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением» — утверждал К. Д. Ушинский (Пед. соч.: В 6 т., 1990. Т. 2. С. 28). Позиция человека становится сущностной характеристикой его духовного бытия «среди других», характеристикой его профессиональной деятельности. Поиск смысла жизни, как позиции, определяет существование субъекта, его поведение и деятельность (В. И. Слободчиков, В. Франкл). Смысл учения, например, — это внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни (Маркова, 1982, с. 10).

В общеупотребительном значении *позиция* (от лат. *positio* — положение) — это «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные

этим отношением», «полоса, участок местности или акватории, занимаемые для подготовки и ведения боя» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000; Ожегов, Шведова, 1997). Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (Adler).

Отношения, а следовательно и позиция как система отношений, рассматриваются как ядро субъектности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. Позиция характеризует «место» человека в его жизнедеятельности: является он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. Позиция определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т. д.); устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества, <...> к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» (Ломов, 1984, с. 311).

А. Г. Асмолов (1996) рассматривает позицию человека как систему общественных связей, *общений*, которые открываются ему, как то, *что, ради чего и как* использует человек врожденное и приобретенное им (даже черты своего темперамента и, конечно, приобретенные знания, умения, навыки... мышление). То же относится и к внешним условиям, к объективным возможностям удовлетворения потребностей человека. Позиция человека есть некоторая система, имеющая объективно-субъективный характер, считает Н. Ф. Радионова (1989, с. 56 – 57). Она объективна, поскольку детерминирована общественным бытием, а содержание ее предопределено характером общественных отношений. Она субъективна, так как складывается при непосредственном участии людей, под влиянием их сознания.

Позиция фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется «движение» человека (в которое он включен объективно), и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Позиция субъекта описывает также и его временную организацию: каждое отношение имеет определенный период воспроизводства (т. е. «возвращения» его к человеку через механизмы объективирования и субъективирования), на протяжении которого оно является активным, значимым; а все в совокупности эти отношения характеризуют структуру личностного времени, которое детерминирует взаимодействие человека с миром, происходящее в объективном времени (Радионова, 1991, с. 51 – 52).

Так позиция, как система отношений, характеризует человека многоаспектно, в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

А. В. Петровский, рассматривая социально-психологическую концепцию развития личности, выделяет понятие «социальная позиция», понимая под этим

положение личности в системе отношений в группе, регламентирующих стиль поведения. От конкретного устройства общественной жизни зависит диапазон возможных вариаций воспитательских позиций, а когда воспитание превращается в массовую профессию — преобладание той или иной ее формы. При этом общество как бы конструирует определенный выбор ролевых предписаний и производит отбор лиц, обладающих соответствующими чертами характера, особенностями общения и т.п.

С. М. Ковалев критерием культуры личности считает ее социальную позицию. У К. К. Платонова позиция личности выступает как проявление ее «индивидуальной культуры» (или опыта, понимаемого как подструктура личности). О. С. Газман выделяет понятие «организаторская позиция», как одно из условий формирования социального типа человека, сочетающего мировоззренческую культуру, гражданственность, деловитость и творческую индивидуальность. Как известно, профессиональная деятельность — одна из важнейших социальных функций человека, существенная часть его социального бытия. Этим объясняется важность исследования профессиональной позиции субъекта и процессов ее становления.

В психологии позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела, рассматривается как интегральная характеристика активности субъекта (Краткий психологический словарь, 1985, с. 10). Позиция есть наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности. Позиция — это способ реализации базовых ценностей субъекта в его взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности. В этой связи обретение позиции — не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее становления в деятельности человека.

Согласно теории С. Л. Рубинштейна (См.: Е. В. Бондаревская, 1995₁), позиция — это то, что связывает сознание и личность, выражает их единство. Благодаря сознанию личность обретает способность занять определенную позицию по отношению к жизни. Позиция характеризует определенный уровень развития сознания личности. Несколько иной подход к проблеме применял А. Н. Леонтьев. Он считал, что позиция — не результат, а предпосылка и условие развития личности и ее сознания. Необходимость занять ту или иную позицию, определиться в своем отношении к жизни объективно возникает перед каждым человеком на определенном этапе его жизненного пути.

А. Н. Леонтьев рассматривает позицию как процесс самостоятельной деятельности личности, суть которой проявляется в моральном выборе. Позицию, как личность в целом, образует деятельность. Позиция — это условие развития личности. Осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития. С помощью позиции А. Н. Леонтьев объясняет механизм формирования личности как субъекта общественных отношений (деятельность — позиция — сознание — личность).

Позиция как единица деятельности включена в два типа отношений, связанных с двумя структурными слоями деятельности:

- *поверхностным*, связанным с теми определениями происходящего, которые могут выступать непосредственными фактами состоявшегося опыта (содержание деятельности рассматривается как определенные изменения);

- *глубинным*, который появляется в результате особой мыслительной процедуры и не представлен непосредственно никому из участников деятельности (позиция включена в структуру разворачивающегося содержания как синтетическое единство, в котором необходимое действие может быть выполнено постольку, поскольку вся целостность происходящего экранирована и представлена в своем отношении к данному локальному акту).

С точки зрения понимания деятельности, целью анализа описаний является извлечение тех исходных *смыслов*, которые могли служить основанием того, что именно в происходящем было выделено, исходя из этой позиции, и описано как значимое, а что игнорировалось в силу того, что в соответствующей модели воспринимается как несущественное или как то, что «вообще не может происходить». Таким образом, *система смыслов представляет собой основание позиции* как инварианта деятельности постольку, поскольку они связаны с действиями, являются экранами деятельности, отражают ее и преобразуются в глубинных структурах деятельности.

Педагогика взрослого и подрастающего человека существенно связана с формированием его отношений. Все, что делает человек, он делает ради или для чего-то. «Воспитание человека есть, прежде всего, воспитание его отношений», — отмечал В. Н. Мясищев.

Итак, во-первых, категория психических отношений вынуждает объединять внешнее с внутренним; во-вторых, исследование отношений — целостно-личностное, потому что относится к человеку в целом как личности. Взаимодействие школы и колледжа в субъектном становлении учащегося — социально значимое явление. Мы полагаем, что позиция — понятие комплексное, содержащее личностные образования, которые характеризуют индивида как субъект: активность, творческая свобода, сознательность и уникальность (В. В. Горшкова, В. А. Татенко, С. Г. Чиликов, Е. Н. Волкова), а также ценностные ориентации человека.

Многие исследователи отмечают, что в функции больше, чем в структуре, отражаются природа целого, его специфика и сущность, что функция является условием существования структуры (У. К. Альжанова, С. И. Архангельский, И. Ф. Исаев, М. В. Коротов, П. И. Ставский, Л. В. Удачина и др.). Мы полагаем, что выявить функции личности или иного воспитательного феномена в развитии и жизнедеятельности человека — значит обнаружить ту роль, которую этот феномен выполняет в жизни человека как целостного существа. Всякое целое проявляет свои сущностные особенности в структуре функций. Вывод многих исследователей о том, что только через систему функций раскрывается сущ-

ность объекта, дает нам возможность наиболее полно понять субъектную позицию учащегося, как цель его воспитания.

Понятие «функция» многозначно, оно используется в естественных и гуманитарных науках в очень широком диапазоне: от математического понимания как зависимости любого рода между двумя и более переменными до функции как характеристики или признака какого-либо системного явления. В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функциональных компонентов системы определяется их связью со структурными компонентами и между собой. Отсутствие связей у каких-либо компонентов с другими ведет к их изоляции и, в конечном итоге, к вытеснению из системы.

Анализ сущностных характеристик субъектной позиции и ее значения в индивидуально-личностном становлении старшеклассника и студента колледжа позволяет в качестве основных выделить *функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки*.

Функция самопонимания прямо вытекает из предшествующих рассуждений о субъектности как утверждении себя, своего личностного смысла и обусловлена пониманием позиции как системы доминирующих ценностно-смысловых отношений. Самовосприятие субъекта в его самоопределении осложняется действием психологических защитных механизмов (Rosenberg, 1979). Преодоление проблемы кризиса идентичности человека многие исследователи видят в повороте от самосознания к идее самопонимания субъекта как подвижной основе человеческого бытия, обращенной к его творческим истокам (Пузько, 1998).

В герменевтической традиции понимание характеризуется как онтологически укорененный способ человеческого бытия. Сегодня самопонимание перестало быть результатом естественного становления человека в культуре, но обнаруживает себя как *творческий потенциал субъекта, присвоение и выработка личностных смыслов*, как результат напряженного усилия быть, как защита от скрытой манипуляции в ситуации социокультурного кризиса. Цель самопонимания — «произведение» личностного смысла в языке традиции, предрассудков как форм культурного опыта, но осуществляется оно в применении опыта «чужого» к себе во внутреннем диалоге души с самой собой, — заключает В. И. Пузько (1998). Таким образом, цель самопонимания — не только присвоение смысла «Я», но и движение субъекта за пределы самого себя в область грядущего смысла.

Преодоление в самопонимании отождествлений с многочисленными другими возможно в развитии способности создавать «индивидуальный жизненный проект» (Ю. Хабермас) — герменевтически прояснять направление всей жизненной практики человека. Общие предпосылки самодетерминации складываются, по-видимому, на той стадии развития, на которой «происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т.е. сделавшего первый шаг на

пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъект» (Бондаревская, 1994). Определение себя в сфере личностных особенностей приводит к смене внутренней позиции, выработке своей новой идентичности (Михайлова, 1986; Снегирева, 1989).

«Прямая дорога к главным нравственным и ценностным решениям, к верному самоопределению, к “правильности” идет через самого человека, через познание им своей природы, своих особенностей, через открытие им правды о самом себе, — пишет А.-Г. Маслоу (1997, с. 122 – 123). — Чем глубже он познает свою природу, желания своего внутреннего «Я», свой темперамент, свою конституцию, свои потребности и устремления, чем отчетливее он осознает, что на самом деле доставляет ему радость, тем легче, естественнее, автоматичнее, эпифеноменальнее будет решена им проблема ценностного выбора».

«Человек, находящийся в мире, пытается уяснить себе и мир, и самого себя» (Н. Гартман). Смысл — это то, ради чего человек живет. Как пишет В. И. Пузько (1998), обрести смысл жизни означает «быть у себя не в гостях, а дома: в языке, в мыслях, в чувствах, в действиях». Таким образом, первое, что выделяется в понятии смысл, — это разум, рассудок. Далее — его интенциональный характер и основание для оценок. Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что понимается и принимается людьми как живое знание. Это знание не может быть усвоено, а только построено самим человеком. Поэтому, следуя онтологической герменевтике, самопонимание человека является созидательной деятельностью по обнаружению и построению смыслов своего бытия.

Понять категорию смысла можно лишь в контексте субъектности индивида в культуре, которая «предъявляет» ему ценности, значения, нормы, знания. Все это приобретает личностный смысл лишь благодаря активной деятельности человеческого сознания. Ценности, значения, нормы, знания можно и передать; смыслы — только предъявить. Они не могут быть усвоены, а лишь выработаны, открыты, обнаружены в результате поиска, как следствие внутренней работы, благодаря собственным духовным исканиям, активности индивида. В этом отношении интересно семантическое сопоставление слов «осознать» и «осмыслить»: если первое имеет значение «принять», то второе — «выработать собственное отношение».

Б. С. Братусь (1988) выделяет ряд свойств смысловых образований, их отличий от сферы значений, знаний и умений человека:

- во-первых, смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, образуя, по выражению Л. С. Выготского, «утаенный» план сознания;
- во-вторых, они не поддаются прямому произвольному контролю и чисто словесным, вербальным воздействиям («личность не учат, личность воспитывают», — подчеркивал А. Н. Леонтьев);
- в-третьих, смыслы не имеют своего «надындивидуального», «непсихологического» существования; они не бытуют сами по себе как мир значений, культу-

ры, который может быть отторгнут от нас и представляет собой нечто объективное, заданное;

▪ наконец, в-четвертых, смысловые образования не могут быть поняты и исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста, т. е. исследователя должны интересовать не отдельные факты, а акты поведения — целостные ситуации и их взаимосвязи, в которых возникают и находят свое проявление те или иные смысловые отношения к действительности.

В. Э. Чудновский утверждает, что проблема смысла жизни — проблема не только (а может быть, и не столько) «величины», масштаба поступков и свершений, это — проблема осознания человеком своих возможностей, постановки реальных, а не «заоблачных» целей. Н. С. Пряжников (1995, с. 57) заключает: важно, чтобы человек даже в скромных по своим типам возможностях самоопределения умел находить для себя смыслы своей деятельности, что и позволит ему выступать в роли настоящего творца своей жизни. Соответственно, в отношении учащихся старших классов и лица сформированность функции самопонимания проявляется в осмысленности поведения и учебно-профессиональной деятельности, в развитой системе личностных смыслов, которые составляют основание субъектности.

Субъектная позиция реализуется в функции самопонимания через рефлексивную мыследеятельность субъекта. Смыслы не даются человеку произвольно, они должны им ответственно находиться (Франкл, 1990, с. 294), иначе он теряет свою субъектность, свою автономию и либо хочет того же, чего и другие (конформизм), либо делает то, что другие хотят от него (тоталитаризм). Не имея духовного стержня, человек оказывается не в состоянии в трудные периоды жизни собрать свои силы, чтобы противостоять ударам судьбы и трудностям жизни. Гипертрофированное развитие этой функции также влечет потерю субъектности, поскольку приводит к эгоцентризму, центрированности лишь на своих переживаниях, оторванности от социокультурного окружения.

Так в практике общеобразовательной и профессиональной школы широко известны случаи, когда выбор профессии объясняется лишь престижными мотивами, мотивами долга (неразвитость самопонимания) или корыстью, расчетом на получение выгод без особых затрат времени, труда и энергии (эгоцентрированность). Очевидно, что во всех этих случаях молодой человек существенно сужает перспективы своего индивидуально-личностного развития. Г. П. Капица (2001) пишет: «Случаев осознанного, мотивированного выбора специальности вчерашними школьниками достаточно мало». По данным проведенного им анкетирования первокурсников более 20% опрошенных окончательно не определились, не уверены, что правильно выбрали специальность.

К примеру, в нашей практике престижность специальности «Экономика, бухгалтерский учет и контроль» (профессия «Бухгалтер») приводит к тому, что многие родители направляют своих детей (особенно на базе 9 классов) обучаться по этой специальности без учета их склонностей, интереса и профессиональной пригодности. В результате, не имея психологической предрасположенности, не обладая должной усидчивостью (что является профессионально значимым качеством), студент не может в должной мере усвоить теоретический ма-

териал по специальности, не в состоянии выполнять практические задания, которые требуют внимания и сосредоточенности. Одним из таких студентов стал Костя Т., который, сменив по совету психолога специальность, «нашел себя». Накануне будучи отчисленным за неуспеваемость со специальности «Экономика, бухгалтерский учет и контроль», он продолжил обучение на «4» и «5», восстановившись на специальность «Менеджмент».

Другой пример с Валерием Н., который до шестого класса при ежедневном контроле со стороны родителей учился до шестого класса без «троек». Однако затем, когда контроль со стороны родителей ослаб, его успеваемость резко снизилась. Смысла в учебе он не видел, интереса не испытывал. В девятом классе его с другими школьниками пригласили в актовый зал школы, где выступала агитбригада из Волгоградского колледжа потребительской кооперации. Выступали команда КВН «Копейка», модельное агентство «Элизе» и другие коллективы. Показали видеofilm о колледже, рассказали на каких отделениях учатся и какие специальности получают после окончания этого учебного заведения. Постепенно школьники заинтересовались, а Валера решил поступать. После этого решения юноша изменился: стал часами просиживать за учебниками, готовить домашние задания, получил разрешение передавать темы, чтобы улучшить отметки. Учителя, увидев интерес к учебе, поощряли юношу. В результате он окончил девятый класс только с двумя «тройками», поступил на специальность «Менеджмент».

В. И. Андреев (1996) утверждает, что образование переходит в самообразование, воспитание — в самовоспитание, обучение — в самообучение, социализация — в самореализацию при условии, если человек активно овладеет философской, психологической и педагогической культурой, т.е. становится и философом, и психологом, и педагогом для самого себя. Этот вывод, как нам представляется, объясняет связь функции самопонимания со следующей — **функцией самореализации**, которую, в соответствии с исследованиями Н. В. Борисовой (2001), можно определить как *универсальную способность субъекта к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил*. Философский анализ позволяет выделить два наиболее важных, но различных подхода по данному вопросу: эссенциалистический и экзистенциалистический (Аристотель, Ж.-П.Сартр, Сократ, и др.). Все психологические концепции касаются феномена самореализации человека, в основе которой лежат потребности роста, развития и самосовершенствования. Поэтому термин «самореализация» (self-realization) часто является синонимом «реализация своих возможностей» (self-fulfillment) и «самоактуализация» (self-actualization).

Они описывают очень близкие явления: полную реализацию подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); внутреннюю активную тенденцию развития себя, что-то вроде истинного самовыражения (Ф. Перлз); стремление человека стать тем, чем он может стать (А. Маслоу). В. В. Сериков (1999) относит к проявлениям функции самореализации самостоятельность, свободу, творчество субъектов образовательного процесса. Е. В. Бондаревская (2000) отмечает, что «цель личностно-ориентированного образования и состоит в том, чтобы создать условия для проявления этих функций, или универсальных личностных способностей ребенка». Н. В. Борисова, исследуя структуру функции самореализации личности, выделяет такие ее характеристики как самостоятельность (способность к планированию, регулиро-

ванию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии), свобода (способность к автономному поведению, саморегуляции, воле и межсубъектному взаимодействию), творчество (способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимости в суждениях и ответственности за свои действия и поступки).

При этом исследователи (Т. Бауэр, Н. В. Борисова, И. С. Кон, М. И. Лисина и др.) подчеркивают, что функция самореализации характерна для любого этапа онтогенеза, однако наиболее актуальна в старшем школьном возрасте. Критериями уровня развития функции самореализации, по Н. В. Борисовой (2001), являются:

- целенаправленность в действиях (мотивы и потребности в реализации своих возможностей и способностей, направляющих учащегося на самостоятельную деятельность, на достижение поставленных целей);
- способность к рефлексии (проявление критичности в отношении своих возможностей, самооценка и оценка других через призму собственных убеждений);
- взаимодействие с окружающим социумом (положительный эмоциональный настрой, совместное решение конфликтных ситуаций, диалог);
- автономность поведения (проявление волевых усилий в различных ситуациях при переходе от изменения смысла действия внешними способами, влияниями извне, к внутренним способам; саморегуляция поведения);
- креативность в деятельности (не репродуктивный, а творческий характер деятельности; оригинальность, неповторимость продуктов жизнедеятельности, независимость в суждениях);
- ответственность за свои поступки и действия (проявление чувства долга, добросовестность и честность в действиях, поступках и отношениях с окружающими).

Неразвитость функции самореализации приводит к угасанию стремления выявить и раскрыть свои возможности и потенции; к безразличию к себе; такие учащиеся, как правило, обладают слабыми предметными знаниями и умениями; они предпочитают действовать только под чьим-либо руководством. Преобладание этой функции в ущерб другим приводит к тому, что учащийся проявляет гиперсамостоятельность, пренебрегая мнением окружающих; его воля и настойчивость в достижении поставленных целей и задач переходят в упрямство, чувство удовлетворения от реализации своих существенных сил — в самоцель, свобода — во вседозволенность.

Катя С. училась в нашей школе второй год (родители получили квартиру в этом районе), но никак не могла найти общего языка с одноклассниками, была предметом для издевок с их стороны. Потому и ее старания в подготовке домашних заданий оставались безрезультатными: выходя к доске, она забывала материал, получала «три» от учителя и новые насмешки от одноклассников. Однажды все изменилось. Шел урок географии по теме «Озера России». Учитель предложил ребятам рассказать, что они знают по этой теме. Катя подняла руку последней, несмело вышла к доске и начала свой рассказ об озере Байкал. Она рассказала о его красивой природе, о том как туристы по рекам спускаются к озеру, сколько видов рыб водится в этом чудном озере... Оказалось, на Байкале живут Катины бабушка и дедушка. Учитель предложил Кате подготовить рассказ об этом замечательном месте. На следующий урок

девочка принесла видеопленку, показала одноклассникам увлекательный фильм об озере, о видах рыб, о фауне и флоре, о своем походе с родителями на байдарках по реке, которая впадает в озеро. После этого урока ребята перестали насмехаться над Катей, девочка стала чувствовать себя увереннее, вошла в коллектив. Повысилась и ее успеваемость.

Другой пример с Виталиком Н., который поступил в колледж на первый курс по специальности «Финансы и кредит». Конфликты с одноклассниками в школе породили в нем неуверенность в себе, замкнутость. Родители надеялись, что в новом коллективе он сумеет проявить себя, самоутвердиться. Но группа имела более высокий уровень подготовки и вначале не приняла Виталика. На уроке географии, где изучались города России, Виталик дополнил ответ однокурсника, рассказав, что каждый город имеет герб (древний и новый), что умея читать изображение на гербе, можно многое узнать о городе. На следующий урок он принес коллекцию, состоящую из более 550 гербов городов России и ближнего зарубежья, которую начал собирать еще его папа. Рассказ об этой коллекции, о ее классификации получился не только полезным, но и увлекательным. На перемене вся группа собралась у стола Виталия: рассматривали коллекцию, задавали вопросы. Со временем юноша стал увереннее, получил признание группы, стал лучше учиться.

В обоих случаях выявление, раскрытие и опредмечивание своих индивидуальных возможностей и способностей помогло каждому из ребят «стать тем, чем он может стать» (А. Маслоу). Вместе с тем, мы видим, что самореализация индивида тесно связана с его самоутверждением.

Функция самоутверждения объясняется высокой потребностью учащихся старшего школьного возраста в самоуважении, с испытываемой ими неуверенностью в себе, стремлением утвердиться в глазах окружающих и в своих собственных и приобрести определенные свойства, имеющие ценность не только для сегодняшнего дня, но и для индивидуально-личностного развития в целом. Потребность в самоутверждении, в самореализации придает социокультурной деятельности человека самоцельный характер.

Самоутверждение чаще всего рассматривается как осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта. Характер подобного предъявления проявляется в стремлении человека к высокой внешней оценке и самооценке своей личности и в определенных стратегиях поведения. Теоретически и эмпирически выделяют три стратегии самоутверждения — самоподавление, конструктивное самоутверждение и доминирование.

Функция самоутверждения субъектной позиции учащегося, как это следует из рассуждений, приведенных в начале параграфа, детерминирует стратегию конструктивного самоутверждения. Это позволяет говорить о самоутверждении как о достижении субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации. То есть субъект в процессе реализации своих индивидуальных и профессиональных возможностей стремится достигнуть определенного уровня общественной оценки и востребованности результатов самореализации, определенных субъективным стандартом.

Самоутверждение как стремление к субъективной удовлетворенности процессом самореализации, важнейший момент мотивации преодоления, когда при появлении трудностей в процессе самореализации школьник не идет по пути конформизма, а стремится преодолеть затруднения, определяется многими ис-

следователями (А. Г. Асмолов, А. В. Петровский и др.) в качестве интенциональной характеристики субъектного становления индивида. Функция самоутверждения активизирует систему внутренних смыслов, определяющих основание субъектности человека. При этом мотив преодоления выступает внутренним механизмом самоутверждения, побуждающим преодолевать трудности различного характера, возникающие в процессе самореализации, а важнейшими факторами становления мотивации самоутверждения являются неадаптивная активность и творческая самостоятельность учащегося.

Развитая функция самоутверждения предполагает:

- наличие побуждений к возрастанию индивидуального уровня деятельности в различных сферах социальной активности человека, к актуализации своего внутреннего потенциала, достижению успеха в определенных видах деятельности, преодолению трудностей;
- волевые проявления, направляющие активность субъекта на реализацию потенциальных возможностей и эмоционально окрашенное представление о процессе самореализации и ожидаемом успехе;
- развитую рефлексивность, позволяющую анализировать свои цели, пути и возможности их достижения, оценивать результаты деятельности, отношение к ним окружающих.

Позиция автономии и самоутверждение индивида, как показывает в своем исследовании В. В. Кузнецов (1998), лишь в своем крайнем проявлении представляется формой произвола, ибо основополагающим принципом демократического общества является положение о том, что свобода одного заканчивается там, где начинается свобода Другого: «Подлинная свобода осознает свои границы» (Ясперс, 1978, с. 26). *Право на свободу дает ответственность*, понимаемая прежде всего как ответственность перед своим ближайшим окружением, ответственность за свободный выбор поступка. Таким образом, функция самоутверждения определяет характер взаимодействия субъекта с миром культуры и окружающими людьми.

Сформированная в старшем школьном возрасте способность к конструктивному самоутверждению позволит старшекласснику осознанно подойти к выбору будущей профессии, справиться с трудностями при поступлении и обучении и, будучи студентом, добиться высоких результатов в дальнейшем. Она ведет к осуществлению субъектом самореализации, влияет на его самооценку и уровень притязаний, на становление свободоспособности как неотъемлемого свойства субъектности. Мотивация самоутверждения играет ведущую роль именно в старших классах школы, когда осуществляется выбор будущего пути, и в колледже, где происходит переоценка романтических мечтаний о профессиональной карьере.

Миша С. родился слабеньким, его физическое развитие отставало от сверстников. Но в семье была благоприятная атмосфера: родители все свое свободное время посвящали сыну, ходили с ним в театр, посещали бассейн, много читали вслух, гуляли. Папа с раннего возраста научил мальчика играть в шахматы, вместе с сыном посещал шахматный клуб, выступали на соревнованиях, занимали призовые места. А вот в школе отношения не сложились ни с

одноклассниками, ни с учителями. Да и Миша не стремился к общению, свободное время предпочитал проводить с родителями. Когда он победил в своей возрастной группе на городских соревнованиях по шахматам и был награжден кубком, хотел рассказать об этом одноклассникам, но они были заняты обсуждением фильма. Вскоре классу был представлен новый учитель математики, который предложил всем на следующий урок принести шахматы.

Увидев Мишин набор «Московский Кремль», учитель заметил, что такими шахматами пользуются профессионалы. В ответ Миша рассказал, что он чемпион города и готовится к областным соревнованиям. Одноклассники были поражены успехами Михаила, а учитель предложил принести грамоты, дипломы и кубок в класс, показать другим ребятам. Предложенную математическую задачу с использованием шахмат вызвался решить только Михаил. Он легко с ней справился и получил долгожданную, заслуженную «пятерку». Весь урок мальчик был у доски, решал задачи, помогал учителю вести урок. Учитель назначил его консультантом по математике. Урок пролетел быстро, а на перемене одноклассники обступили Михаила, чтобы посмотреть его удивительные шахматы, предложить сыграть партию... Так, благодаря новому учителю, состоялось самоутверждение Михаила в классе, началась его дружба со многими одноклассниками.

А Свете Г. для самоутверждения требовалась лишь минимальная поддержка. При формировании актива куратор группы (специальность «Менеджмент») сразу же обратила внимание на эту подтянутую, энергичную, заинтересованную студентку и предложила стать старостой группы. На протяжении двух лет обучения Светлана успешно справлялась с этой ролью, восприняв ее как практику по специальности. На втором курсе Светлана приняла участие в конкурсе «Лучший менеджер», но не набрав нужного количества баллов, выбыла после второго тура. На протяжении всего третьего курса она усиленно готовилась и в следующем году победила в номинации «Топ-менеджер». А на государственный экзамен Светлана вышла только с отличными оценками.

Очевидно, что сравнение этих двух примеров дает предположение о том, что самоутверждение приводит к успешному саморазвитию учащегося, что и объясняет необходимость рассмотрения следующей функции.

Функция саморазвития обеспечивает реализацию субъектной позиции в индивидуально-личностном и профессиональном росте человека. При этом главным механизмом саморазвития как целенаправленного воздействия человека на самого себя, как показывает исследование Е. Е. Чудиной (2002, с.7), является разрешение противоречий, решение индивидом постоянно усложняющихся творческих задач. Профессионально-личностное саморазвитие тесно связано с другими функциями: самопонимания, самооценки, самореализации. Категория «саморазвитие» является одним из ключевых понятий современного мыслительного процесса во всех его проявлениях: в философии, социологии, психологии и молодой отрасли человеческого знания — синергетике. «Саморазвитие, самостановление является одной из ведущих потребностей и целей человеческой жизни», — полагают Н. Г. Пешкова и С. П. Пешков (1997, с. 51). Остановка в саморазвитии, приводящая к неспособности адаптироваться к изменениям окружающего мира, использовать новые знания и технологии, адекватно решать профессиональные и личностные проблемы, является существенным ограничением в субъектном становлении индивида. Лишь свободный, творческий человек может выйти за рамки того, что определено конкретными причинами и установками.

Человек, способный к саморазвитию, обладает (по Н. Г. Пешковой) следующими чертами:

- берет на себя ответственность за свои действия, в том числе и за свое дальнейшее развитие;
- решает свои проблемы без ущерба для других;
- достигает значительного успеха в той деятельности, которая служит для него объектом самовыражения;
- получает удовлетворение от своей жизни, в том числе от профессиональной деятельности;
- открыта переменам и новому жизненному опыту.

Механизм профессионально-личностного саморазвития показан Н. К. Сергеевым (1998, с. 9 – 10) как специфическая самоорганизация человеком своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития. Происходят освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской системы. При этом индивидуально-личностный мир субъекта является специфическим источником последней, ее целевых, содержательных, процессуальных характеристик.

Анализ исследований Г. Гегеля, К. Роджерса, А. В. Суворова, И. А. Шаршова, П. Г. Щедровицкого, представителей экзистенциальной психологии (М. М. Бахтина, М. Бубера, В. Франкла и др.) позволяет выделить ряд существенных характеристик этого феномена: саморазвитие – обязательно *внутренний процесс*; определенный способ реагирования человека на *воздействие среды, сознательное усовершенствование* себя самим человеком (Чудина, 2002, с. 9). Саморазвитие человека выступает качественным показателем процесса становления его субъектности. Саморазвитие – целенаправленный процесс самосозидания человека, обеспечивающий неповторимость и открытость его индивидуальности.

В системе синергетических представлений саморазвитие человека заключается в прохождении им множества точек бифуркации, то есть кризисов, от выбора направления движения, в которых зависит последующее состояние системы (В. И. Аршинов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин и др.). Исследования Н. К. Сергеева, О. С. Газмана, Б. З. Вульфома, В. Д. Иванова и наши собственные позволяют сделать вывод о том, что саморазвитие — *обязательная составляющая* современного образования, показатель субъектности индивида на всех этапах его образования. Саморазвитие тесно связано с процессами целеобразования, рефлексии, взаимодействия, саморегуляции.

Игорь М. рос единственным ребенком в доброй семье, учился в 9-м классе, мечтал после окончания школы поступить в военное училище «как папа», но к учебе относился небрежно, хотя и был сообразительным и способным мальчиком, занимался спортом, посещал различные спортивные секции. После развода родителей его мама стала работать на полторы ставки, брат дополнительные дежурства на «скорой помощи». Видя, как устает мама, Игорь принял решение, что после 9-го класса он будет поступать в колледж. Приятели рассказали

ему, что можно со второго курса подрабатывать по специальности. Но, чтобы поступить, экзамены надо сдать на «хорошо» и «отлично». Игорь сократил свои прогулки во дворе, стал больше уделять внимание подготовке домашних заданий, посещать дополнительные занятия, факультативы, консультации, читать дополнительную учебную литературу. На удивленные вопросы одноклассников отвечал: «Хочу быстрее стать взрослым, зарабатывать и помогать маме!» Поступив в колледж, юноша на втором курсе получил разрешение на свободное посещение, стал работать в фирме, успешно продолжая при этом свое обучение по специальности «Менеджер-экономист».

Примеры противоположного рода — Дима З. и Елена А., которые обучаются в колледже по настоянию родителей (эти молодые люди из «благополучных» семей, где все решения за них принимают родители), сами еще не определились в своих жизненных планах. Иван М., который воспитывается мамой и бабушкой, при всей его коммуникабельности и способностях уже ко второму курсу рассорился с однокурсниками, стал пропускать занятия, не выполнять задания. Копируя маму, которая занимает высокий руководящий пост, юноша не определился в собственных устремлениях, не может анализировать и регулировать свое поведение, проявляя инфантилизм.

В исследованиях Б. М. Мастерова, Р. С. Немова, Г. А. Цукерман обосновывается идея детерминации развития личности деятельностью, и поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешной деятельности в ней. В этом отношении, особенно важен старший школьный возраст (он же — возраст учащихся колледжа), когда происходит выбор профессии и начало подготовки к ней. Незрелость функции саморазвития проявляется как отсутствие у старшеклассников и студентов стремления к сознательному самосовершенствованию, самоизменению, самореализации. Такие учащиеся пассивны, не задумываются о жизненных целях, плохо воспринимают информацию, которая способствует их саморазвитию. Напротив, преобладание этой функции над остальными приводит к излишней самодостаточности учащегося, невосприимчивости его к мнению окружающих, завышенной самооценке.

Функция самооценки наиболее существенно проявляется через осознаваемость личных познавательных и профессиональных свойств и этих свойств у других, сопоставляемость учебных и профессиональных достижений с оценками других. Функция самооценки наиболее тесно связана с рефлексивной функцией. Согласно утверждению В. Франкла (1990, с. 285), «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и *ценностям*, требующим реализации». Самоутверждение, субъектность невозможны без отнесения себя, своих смыслов с обстоятельствами внешнего мира, с социокультурными ценностями, что проявляется в самооценке, которая рассматривается нами как *оценка субъектом самого себя, своих учебных и профессиональных способностей, профессиональных качеств и роли в творческом преобразовании себя и окружающих обстоятельств*.

Самооценка является центральным компонентом «Я-концепции» (Б. Н. Додонов). Как показывает в своем исследовании Л. Н. Борисова (1999, с. 59), профессиональная самооценка выступает в качестве самостоятельного элемента в структуре профессиональной «Я-концепции». В целом понятие «Я-концепция» шире понятия «самооценка», т.к. представляет собой на-

бор больше описательных, чем оценочных представлений о себе, а самооценка непосредственно связана с тем, как человек оценивает свои собственные свойства и действия. Уровень самооценки отражает степень собственного достоинства и характер направленности поступков человека. Специалист с адекватной самооценкой не может допустить рутинности и низкой результативности в профессиональной деятельности, он стремится к оригинальности, творчеству в своем труде. Низкая самооценка не обязательно свидетельствует о «комплексе профессиональной неполноценности».

А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан обращают внимание на составляющие самооценки: самооценка результата (оценка достигнутого) и самооценка потенциала (оценка своих возможностей). Первая отражает удовлетворенность (или неудовлетворенность) достижениями, а вторая — веру в свои силы. Поэтому низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является одним из факторов профессионального развития.

М. А. Ларионова (1999, с. 10 – 12) приходит к выводу о необходимости выделения трех составляющих профессиональной самооценки будущего учителя: самооценка *стратегии* (обоснованность выдвинутых целей и задач), *процесса* (эффективности выбранных средств и способов педагогического взаимодействия) и *результата* (сравнительный анализ и интегративная оценка своих педагогических действий и результата) педагогической деятельности.

Поскольку субъектная позиция, да и самооценка, более всего проявляются в деятельности, мы считаем целесообразным в структуре самооценки выделить четыре элемента, соответствующие четырем элементам деятельности — цель, средство, процесс и результат. Для этого достаточно объединить две изложенные выше и не противоречащие друг другу точки зрения. Таким образом, в профессиональной самооценке выделяются самооценку *потенциала* (возможностей осуществить деятельность), *стратегии* (реалистичности выдвинутых целей и задач), *процесса* (методической его обеспеченности) и *результата* (удовлетворенность достигнутым).

Когда Нина Н. пришла в девятый класс, одноклассники не могли не заметить произошедших в ней изменений, стали подшучивать над ее созревшей раньше сверстниц фигурой. Девушка замкнулась. По-прежнему были хорошими письменные работы: выполнены грамотно, аккуратно и четко оформлены. А устно отвечать соглашалась только с места. Все ей казалось «не так»: и фигура, и ответы. Заниженная самооценка мешала ее учебе и общению с одноклассниками. Серия классных часов и повышенная доброжелательность со стороны педагогов помогли понять классу и девушке, что с нею не произошло ничего необычного.

Юля Л., напротив, отличалась завышенной самооценкой. Хороша собой, умна, прекрасно одета, носит дорогие украшения (достаток родителей позволяет). Поступила в колледж на специальность «Экономика, бухгалтерский учет и контроль». Первый курс колледжа, где изучались общеобразовательные дисциплины, окончила на «отлично». Это укрепило ее высокомерное отношение к однокурсникам, хотя с преподавателями вела себя, в основном, уважительно. Проблемы начались на втором курсе, когда стали изучаться спецдисциплины. Подготовка к ним потребовала усидчивости, ежедневной работы, к чему Юля была не расположена. Понадеялась на свою память, но не помогло. Получая низкие оценки, девушка стала предъявлять претензии к преподавателям, утверждая, что они занижают ей оценки. Первоначально мама также стала обвинять преподавателей в том, что они «невзлюбили» ее дочь.

Лишь после многократных бесед с куратором, с психологом, с работниками учебной части и преподавателями мама, а затем и дочь пересмотрели свое отношение к оценкам и организации учения. Постепенно самооценка была скорректирована и общая успеваемость Юли в обучении повысилась.

Приведенные примеры показывают, что в практике педагоги чаще всего выделяют самооценку результата. Однако и другие виды самооценки имеют не меньшее значение.

Выделенные функции субъектной позиции с различных сторон характеризуют ее роль в индивидуально-личностном и профессиональном становлении учащегося. Эти функции не рядоположенны, в их структуре системообразующей функцией является функция самопонимания т. к. именно она задает смыслообразование, являющееся основанием субъектности. Данная функция определяет возможности учащегося для самореализации, потенциал самоутверждения в учебно-профессиональной деятельности, а также задает направление саморазвития, и основание для самооценки.

Анализ функций помогает выявить содержание и структуру субъектной позиции учащегося. Е. В. Бондаревская (1995, с. 75), исследуя структуру профессиональной позиции на примере педагогической, выделяет в структуре педагогической позиции ее мировоззренческую и поведенческую стороны. *Мировоззренческая сторона* включает осознание общественной значимости педагогической профессии, убежденность в правильности профессионального выбора, сформированность системы педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с детьми. *Поведенческая сторона* педагогической позиции — это способность учителя самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания и жизни детей и нести за них ответственность. Это активность в защите интересов детей и оказании им помощи, создание благоприятных условий для их развития. Мы считаем необходимым выделить в структуре профессиональной позиции и *морально-этический аспект* как единство общественно-значимых и личных мотивов профессиональной деятельности, интерес и увлеченность профессией, отношение к профессиональному труду как к главному смыслу жизни.

В исследовании Л. А. Григорьевой (1998, с. 11) в качестве структурных составляющих позиции предлагается выделить гносеологический, аксиологический и праксиологический компоненты. Е. В. Бондаревская (1995₁) считает, что самооценка, самосознание, уровень притязаний, самоутверждение и социальный статус входят в структуру педагогической профессиональной позиции, которая в каждом конкретном случае имеет индивидуальное своеобразие.

Понимание позиции как «интеграции доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе» (Мясищев, 1960, с. 112), привело нас к необходимости обратиться к рассмотрению самой категории «отношение». В повседневной жизни под отношением понимается «взаимная связь разных предметов, действий, явлений, касательство между кем или чем-нибудь, ... связь между кем-нибудь, возникающая при общении, контактах»

(Ожегов, Шведова, 1997). «Отнестись» в этом смысле, означает «составить своё представление, отношение о ком или чём-нибудь, внутренне оценить, проявить свое чувство по отношению к кому или чему-нибудь, симпатию или антипатию» или «иметь касательство к кому или чему-нибудь», а также «входить в число кого или чего-нибудь, в какой-нибудь разряд, множество» (там же).

В философии отношение — момент взаимосвязи всех явлений (Философский словарь, 1986, с. 348–349). Отношение вещей объективно, вещи и их свойства не существуют вне отношений, последнее всегда есть отношение вещей, существование всякой вещи, ее специфические особенности и свойства, ее развитие зависят от всей совокупности ее отношений к другим вещам объективного мира. Развитие явления приводит к изменению его отношений с другими явлениями, к исчезновению одних и возникновению других отношений.

Различают внутренние отношения различных, особенно противоположных, сторон объекта и его внешние взаимоотношения с другими объектами. Человек вступает в отношения с созданными им вещами, объективным миром и с другими людьми. В результате в освоенном им мире он созерцает самого себя и начинает относиться к самому себе как человек (обладает самосознанием), лишь относясь к другому человеку как к себе подобному.

В русле этих представлений В. Н. Мясищевым в психологии разработана концепция отношений личности, в дальнейшем развитая в работах А. А. Бодалева, посвященных проблемам межличностного восприятия. Согласно этой концепции ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных, сознательно избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризованный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения (Краткий психологический словарь, 1985, с. 225). Система отношений определяет характер переживаний человека, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия. Все составляющие психической организации человека — от самых низших до высших ее подструктур — связываются так или иначе с отношениями, причем функциональные возможности человека в организации деятельности могут быть определены лишь на уровне положительного отношения к ее задаче. Опыт взаимоотношений с людьми однозначно формирует и соответствующую систему внутренних отношений человека.

В анализе системы внутренних отношений, наряду с выявленными функциями субъектной позиции учащегося, мы основывались на выводах о трех уровнях духовного бытия человека (Белозерцев, 2000; Власова, 1999) и соответствующих им трех ведущих воспитательных пространствах — значений, ценностей и смыслов. Исходя из того что всякая система может быть описана через указания входящих в неё компонентов, их иерархию, реализацию целостных свойств, а также основываясь на представлении о том, что возникновение всякой новой системы происходит на основе развития отдельных, зачастую разрозненных элементов на начальном уровне, достижения их определённого единства на последующих уровнях, нам представляется возможным выделить

составляющих позиции как три уровня отношений человека к себе, людям и окружающему миру: эмоционально-смысловой, деятельно-ценностный и поведенчески-нормативный.

Функция самопонимания помогает сразу же обнаружить в структуре субъектной позиции учащегося такую ее составляющую, как **эмоционально-смысловые отношения**. Понятие «личностный смысл» было введено Л. Н. Леонтьевым, который понимал его как объективное отношение, побуждающее человека действовать, которое отражается в его голове в виде отношения мотива и цели. Он писал: «Речь... идет именно об осознании, т.е. о том, какой личностный смысл имеет для ребенка данное явление, а не о знании им этого явления» (1972, с. 516). Ребенок не только изменяет свое место в системе общественных отношений, но и осознает эти отношения, осмысливает их, что изменяет мотивацию его деятельности. А. К. Маркова (1982, с. 10) определяет смысл учения как внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни. По мнению В. П. Зинченко (1997), понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно, в силу принадлежности к живому субъекту и включенности в систему его деятельностей, всегда страстно.

Слово «смысл» в русском языке понимается как «содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом», «цель, разумное основание чего-нибудь», «в некоторых сочетаниях: разум, разумность» (Ожегов, Шведова, 1997). В Большом энциклопедическом словаре (1997, с. 1116) смысл определяется как идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо (жизни, истории и т. д.); целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения (например, смысл художественного произведения и т. п.); в логике, в ряде случаев в языкознании — то же, что значение. Смысл — это то, ради чего человек живет.

Создать, запрограммировать смысл заранее, до того как проблема попала в реальное смысловое поле субъекта, невозможно. Одна и та же ситуация или деятельность может для разных людей иметь разный, порой противоположный смысл. Педагогика, привыкшая «учить», «развивать», «приобщать», «стимулировать», — замечает В. В. Сериков, — наталкивается здесь на ограниченность возможностей влияния на личность (1999, с. 36). Мы не можем составить заранее перечень (или номенклатуру) смыслов, которые «следует иметь» учащемуся. Важно обнаружить смысловую наполненность его учебной деятельности и при этом важно, чтобы эти смысловые ориентации были плодотворными (Э. Фромм).

Согласно Э. Фромму (1992), плодотворная ориентация — это установка, к которой способен каждый человек, не искалеченный ментально или эмоционально, это реализация человеком присущих ему возможностей, использование им своих созидательных способностей. Хотя плодотворный человек может соз-

давать материальные вещи, произведения искусства и системы мысли, но куда более важным предметом плодотворности является сам человек. В этом случае он может быть охарактеризован как деятельный, любящий, разумный, преданный, авторитетный, честный и настойчивый в своих поступках.

Нет человека, чья ориентация целиком плодотворна, и нет человека, полностью лишенного плодотворности. Но удельный вес плодотворной и неплодотворной ориентации в характере каждого человека варьируется и определяется качеством неплодотворных ориентации. Это качество зависит от того, какая из сторон (положительная или отрицательная) превалирует в той или иной ориентации. Эти стороны в каждой ориентации и должны быть предметом пристального внимания педагога (см. прил. 1).

Следуя выводам А. Н. Леонтьева (1977, с. 183), функция самопонимания как раз и обеспечивается отношением человека к тому, что отражается в знании, когда субъект начинает переживать знание в чувствах и эмоциях. Следовательно, можно сказать, что смыслообразующее значение функции самопонимания представляет собой присвоение человеком значений, превращение их в личные, эмоционально наполненные побудители.

Осмысленность учебной и учебно-производственной деятельности как раз и выявляется в особых эмоциональных состояниях учащегося: чем более эта деятельность становится осмысленной, тем более уравновешенно ведет себя учащийся, а следовательно, и более продуктивной становится его учеба.

Высшая цель воспитания — помочь ребенку стать самими собой, прожить свою жизнь, «избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя в ней не нашли» (Ф. М. Достоевский). В. Э. Чудновский утверждает, что проблема смысла жизни — проблема не только (а может быть, и не столько) «величины», масштаба поступков и свершений, это — проблема осознания человеком своих возможностей, постановки реальных, а не «заоблачных» целей. Н. С. Пряжников (1995, с. 57) заключает: важно, чтобы человек даже в скромных по своим типам возможностях самоопределения умел находить для себя смыслы своей деятельности, что и позволит ему выступать в роли настоящего творца своей жизни.

Девятиклассник Александр М. жил в дружной семье, его отец служил в РОВД, мама работала медсестрой в поликлинике. Ожидая рождения сестрички, Саша решил вместе с отцом смастерить для нее кроватку, но помешала срочная командировка отца в Чечню. После отъезда отца, мальчик, в ожидании известий от него, стал раздражительным, перестал общаться со сверстниками, в школу ходил без желания. Придя однажды из школы, он застал плачущую маму в окружении сослуживцев отца, который, как выяснилось, погиб. После этой трагедии мальчик совсем забросил учебу, а затем и дома стал бывать все реже, чтобы не встречаться с плачущей мамой. После беседы со школьным психологом, мальчик, придя домой, достал семейный фотоальбом, где с каждой страницы на него смотрел отец, то серьезный, то веселый. Поняв, что остался старшим мужчиной в доме, Александр убрался в квартире, приготовил ужин, принялся за уроки. Мама, придя с работы, впервые за последнее время обрадовалась. «Проживем, сынок». Но Саша сказал: «Мама, я после девятого класса пойду в колледж. Он рядом с домом. Буду учиться и работать, и помогать тебе». Приняв это решение,

мальчик стал уравновешенным, стал лучше учиться, у него наладились отношения со сверстниками.

В колледже наиболее заметно осмысленное отношение к изучаемому материалу со стороны профессионально ориентированных студентов заочного отделения. Так, Наталья С. первоначально проявила себя импульсивной и неконтактной, за курс менеджмента получила «тройку». Однако после разговора с преподавателем поняла, что может применить знание предмета на практике. Она стала изучать рекомендованную литературу. На втором курсе, изучая предмет «Управление персоналом», она уже самостоятельно работала с дополнительной литературой, первая выполнила домашнюю контрольную работу, «на равных» беседовала с преподавателем по теме каждого занятия, экзамен сдала на «отлично».

Эмоционально-смысловые отношения в единстве с другой составляющей субъектной позиции учащегося — **деятельно-ценностными отношениями** — обеспечивают реализацию *функции саморазвития*. К такому выводу мы приходим, анализируя выводы собственных исследований о единстве процессов осмысления (наделения ценностей собственными смыслами) и осознания (оформления смыслов в ценности). Оформление же смыслов в ценности (т.е. осознание), их вербализация, есть не что иное, как оценка своих смыслов, своего отношения в соотношении с мнениями других людей, с ценностями культуры — т.е. реализация *функции самооценки*. Осмысливая (т. е. наделяя собственными смыслами) ценности культуры, которые ему предъявляет общество, человек приобретает независимость, устойчивость, свою качественную определенность, неповторимость, субъектность. Интеграция развитого самопонимания с самооценкой и приводит к саморазвитию, индивидуально-личностному и профессиональному. Следовательно, мы приходим к необходимости выделить, наряду со смысловыми, ценностные отношения.

Современная реальность такова, — пишет Л. П. Разбегаева (2001), — что учитель и ученик зачастую оказываются на одном уровне в смысле ценностных поисков и находок перед лицом общего вызова эпохи, когда условия жизни резко меняются. Именно ценности выступают в обществе стратегическими целями, побуждающими людей к совместным действиям, социальной жизни. Для человека как целеполагающего субъекта — это основа всей иерархии целеполагания, обеспечивающая интеграцию общества, помогающая личности осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях.

Вместе с тем духовность общества обусловлена не тем, что в нем в принципе есть некая «система ценностей» как та или иная общественная идеология, а тем, что ее действительно представляет *система ценностей, выраженная в сознании индивидов, т.е. людей, способных принимать самостоятельные решения в условиях свободного выбора из возможных альтернатив*. Явления окружающего мира обладают объективными свойствами, которые не только отражаются в сознании, но и находятся в определенных связях с человеком, способствуя или препятствуя достижению поставленных им целей, осуществлению его жизненных планов. Поэтому личность не просто познает действительность, но и

оценивает ее с точки зрения своих стремлений, потребностей и интересов (Разбегаева, 2001, с. 2. Курсив наш — *О.М.*).

Согласно утверждению В. Франкла (1990, с. 285), «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и *ценностям*, требующим реализации». Баденская школа неокантианства понимала ценность как нечто априорное, трансцендентное. «Смысл, лежащий над всяким бытием, относится таким образом к сфере ценности и может быть понят только как ценность», — утверждал Г. Риккарт (1913, с. 46). В исследованиях этой школы природа — это действительность вне ценностей, а культура — это действительность с точки зрения ценностей. Ценности же извлечены из «результатов исторической и коллективной жизни рода», т. е. из самой мировой культуры, взятой как целое.

В философском энциклопедическом словаре (1983, с. 765) ценность определяется как термин для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности, предметов и общественных отношений, все многообразие которых может оцениваться в плане добра и зла, истины и неистины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого и т.д. «Ценности выражают значение объекта для субъекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием» (Каган, 1988, с. 58).

При этом нам представляется важным вывод Л. П. Разбегаевой (2001, с. 19) о том, что «человек не является рядовой ценностью. Он выступает субъектом, продуцирующим ценности и индивидуальный мир. Школьники, присваивая универсальные гуманистические ценности, осознают смысложизненные проблемы, познают многообразие ценностных отношений, творят ценности уникального личностного мира. Нам представляется, что ценности расположены между значениями и смыслами — в личностной сфере человека, выражающей его как тип. При этом ценности культуры «ближе» к внешним значениям, а личностные ценности — к смыслам, выражающим индивидуальность личности. Эта внутренняя система ценностей является нравственным регулятором поведения человека.

Ценности обычно разделяют на конвенциональные и трансцендентные (Р. И. Соколова, 1994, с. 53). Первые являются следствием общественной необходимости, имеют более приземленный характер, способствуют лишь внешнему объединению людей. Трансцендентные ценности — предельные, исторически не локализуемые. Обусловлены они особенностями культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозными традициями, типом цивилизации.

На уроке обществоведения рассматривалась тема «Глобальные проблемы современности» и класс пришел к выводу, что они касаются каждого и требуют от людей усвоения новых нравственно-этических ценностей. Анастасия М. не согласилась с одноклассниками, утверждая, что воспитание новой этики нельзя считать достаточным условием решения глобальных проблем, важны соответствующие экономические и политические условия большинства стран и их руководителей. Одноклассники задумались, а Настя стала аргументиро-

ванно доказывать свою точку зрения, приводить примеры. После разговора о конкретных глобальных проблемах человечества класс согласился с доводами девушки.

Сходная ситуация произошла на семинарском занятии первого курса колледжа, когда, обсуждая вопрос о роли народа в историческом процессе, группа пришла к выводу, что народные массы являются наиболее значительным субъектом исторического процесса. Илья Н. не согласился с такой однозначной оценкой, обратив внимание своих товарищей, что признание однозначно конструктивной роли народных масс в историческом процессе нередко вело к их апологетизации, к замалчиванию имеющихся у них негативных черт, антидемократических настроений, затушевыванию возможностей выступлений народа как силы антидемократической, реакционной. Илья подкрепил свой тезис известным из курса истории примером участия народных масс в фашистских движениях 30–40-х гг. XX века, опиравшихся на националистические настроения, «дирижируемых» фашистскими партиями. Эта точка зрения была обсуждена, признана группой. В результате все поняли, что исторические события и факты нельзя оценивать упрощенно, однозначно.

Некоторые исследователи (Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Л. П. Разбегаева, В. А. Ядов и др.) полагают, поскольку содержание мотивационно-потребностной сферы, а также во многом и содержание образа «Я» определяется ценностными ориентациями (или отношениями) личности, то, очевидно, ценностные отношения и являются ядром самоопределения, которое представляет собой осознание и соотнесение указанных сфер. Становление процесса самоопределения субъекта обусловлено тем, что человек ценит и к чему реально стремится. Вместе с тем, ценности требуют реализации в деятельности.

Хотя многообразие человеческого бытия не сводится лишь к одной деятельности, последняя является ключевым моментом в понимании специфически человеческого отношения к наличной действительности, к окружающему миру. Человеческая деятельность является формой связи между внутренним миром человека, содержанием и направленностью его внутреннего потенциала, и внешним миром, обществом.

С педагогической точки зрения вселиться своим внутренним миром во внешний можно лишь в собственной деятельности, создавая творения, подобные тем, которые тебя окружают (Хуторской, 1998), поэтому мы рассматриваем данную составляющую как деятельность-ценностные отношения. Именно они, в единстве с третьей составляющей — **поведенчески-нормативными отношениями** — обеспечивают *функцию самореализации* учащегося.

Если ценностные отношения являются побудительным, мотивирующим фактором, то нормативные составляют основу механизма адаптации к социокультурным условиям, учебной и профессиональной деятельности. Причем, поскольку всякое отношение имеет двухсторонний характер, то и адаптация понимается как активное вхождение в среду: наряду с присвоением норм этой среды, учащийся изменяет окружающие его обстоятельства, утверждает свои индивидуальные ценности как нормы жизни, регулирующие социальное поведение и деятельность его самого и окружающих.

Позиция автономии и самоутверждение индивида, как известно, лишь в своем крайнем проявлении представляется формой произвола, ибо основополагающим принципом демократического общества является положение о том, что

свобода одного заканчивается там, где начинается свобода Другого: «Подлинная свобода осознает свои границы» (Ясперс, 1978, с. 26). *Право на свободу дает ответственность*, понимаемая прежде всего как ответственность перед своим ближайшим окружением, ответственность за свободный выбор поступка.

С учетом этих положений поведенчески-нормативные отношения как раз и обеспечивают *функцию самоутверждения*, вселения субъекта во внешний мир, когда личностные смыслы, пройдя ценностную стадию оформления, становятся значимыми для окружающих. В Философском словаре (1986, с. 151) смысл определяется в сопоставлении с категорией значения. Смысл — это конкретизация значения предмета в речевом или непосредственно деятельностном соотношении его со значением слова или с предметной ситуацией. Соотношение значения, порождающее особый их смысл, определяется либо объективными факторами действительности и объективной логикой рассуждения, либо субъективными факторами: желаниями, стремлениями, общественными и личными целями и мотивами. Обратный путь — осознание смыслов в ценности и утверждение их значимыми для окружающих, когда человеку действительно удается стать хозяином ситуации и всей своей жизни.

Н. С. Пряжников относит этот процесс к самоопределению, принципиальным отличием которого является то, что «человек не просто овладевает ролью, а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством, когда окружающие могут сказать о нем не просто как о хорошем “семьянине”, “учителе” или “руководителе”, а как об “уважаемом Иване Ивановиче” или как об “уважаемой Авдотье Петровне”, которых нельзя просто соотнести с какой-то социальной ролью или профессией, т.к. они уникальны и неповторимы сами по себе, а их жизнь является целым событием в глазах окружающих их людей. Личностное самоопределение — это нахождение самобытного образа “Я”, постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей» (Пряжников, 1995, с. 56).

В свою очередь, в качестве высшего уровня личностного самоопределения ряд авторов рассматривают вслед за А. Г. Асмоловым самоопределение в культуре как выход на социальное бессмертие. Для такого типа самоопределения характерна внутренняя активность, направленная на «продолжение себя в других людях», когда жизнь человека и его дела являются значительным вкладом в развитие культуры, понимаемой в широком смысле (производство, искусство, наука, религия, общение...), когда о человеке можно сказать словами А. М. Горького, что он стал «человеком человечества» (Асмолов, 1990, с. 360 – 363).

Понятие значения устанавливает, что сознание развивается внутри некоторого культурного целого, в котором исторически кристаллизован опыт общения, мировосприятия, деятельности и который индивиду надо построить (В. П. Зинченко). Понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека (Г. Г. Шпет), а понятие значения — подклю-

ченность этого сознания к сознанию общественному, к культуре, что и есть самоутверждение, без которого немислима субъектность индивида.

Значение (в традиционном образовании) — это однозначно установленная форма представления знания, а по сути — изображение его смысла таким, каким он видится с точки зрения классической науки, считают Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич (1999, с. 42). Представленное в таком виде значение придает знанию определенную завершенность, в силу которой она становится нормой, регулирующей поведение отдельного индивида и социальной группы.

Коллективное планирование внеучебной работы и самого урока, в котором предложение конкретного учащегося принимается другими учащимися и преподавателем, становится нормой их деятельности, — уже становится актом субъектного самоутверждения старшеклассника и студента. Однако неразвитость поведенчески-нормативной составляющей приводит к пассивности позиции учащегося, к потере ее субъектного характера. Это хорошо видно и в приведенном ниже эпизоде опытно-экспериментальной работы.

Владик К. пришел в 10-й класс из другой школы с отличными оценками, однако в течение первых двух месяцев в новом классе проявить себя не смог: держался обособленно, с одноклассниками не общался, инициативы не проявлял. Устные ответы его были неуверенными, хотя письменные работы выполнял на «отлично». Откровенный разговор с классным руководителем не получился. Но вот на уроке истории была объявлена игра-аукцион, и только один Владик сразу же включился в работу. Он показал прекрасные знания по теме, в своем ответе опирался на дополнительный материал, цитировал великих историков, легко ориентировался в хронологии событий. Своим ответом он задал тон игре, одноклассники стали дополнять ответы Владика. Учитель при подведении итогов урока особо отметила успех юноши. После урока одноклассники подходили к нему, поздравляли, обменивались телефонами, приглашали в кино, в компьютерный зал. Признание со стороны одноклассников привело к тому, что Владик стал учиться увереннее, стабильнее.

Признание со стороны товарищей требовалось и первокурснице колледжа Алене Р., которая при формировании актива не была в него избрана. В результате способная студентка потеряла интерес к группе, к учебе, перестала готовить домашние задания, а затем и вовсе стала пропускать занятия, и наконец, была отчислена. После восстановления на следующий год, Алена была рекомендована старостой, стала настоящим лидером своей группы, которая стала лучшей на курсе. Самоутверждение в группе и на курсе привело к тому, что учебный год Алена окончила на «хорошо» и «отлично».

Анализ функций помогает выявить не только содержание, но и структуру субъектной позиции учащегося. В определении структуры позиции мы опирались на вывод В. Г. Афанасьева, который утверждает: чтобы составить целостное научное понятие об объективно существующей системе, недостаточно только вычленив и перечислить ее отдельные элементы, стороны. Важно раскрыть их внутреннюю закономерность, связь, взаимозависимость, выявить основу взаимодействия компонентов целого и отыскать ему логическое выражение» (1981, с. 53). Наиболее полно определить понимание субъектной позиции учащегося и выявить ее внутреннюю структуру позволяет система выделенных функций. Эмоционально-смысловая составляющая, обеспечивающая функции самопонимания и саморазвития, является основанием субъектности позиции. Деятельно-ценностная составляющая, «отвечающая» за функции самооценки и

саморазвития, раскрывает механизм становления и развития субъектной позиции учащегося. А поведенчески-нормативная составляющая, благодаря которой происходит самореализация и самоутверждение учащегося в учебной и учебно-производственной деятельности, раскрывает интенции процесса становления позиции, ее результативный аспект.

Значение составляющих позиции изменяется в зависимости от стадии ее развития, действенности внутренних факторов и внешних условий становления. Исследованию закономерностей становления субъектной позиции старшего школьника и студента посвящен следующий параграф.

1.2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ

Старший школьный возраст — это период 14–16 лет, который психологи называют старшим подростковым или ранней юностью. В это время заканчивается период полового созревания, и ведущий вид деятельности предыдущего периода, интимно-личностное общение, сменяется учебной деятельностью. Для педагога и самого учащегося основная задача этого возраста — сформировать психологическую готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению, что неизбежно влечет опережающее развитие эмоционально-смысловой составляющей позиции.

Для этого возраста характерны рефлексивный самоанализ, поиск ответа на самые сокровенные и сложные вопросы жизни: для чего я живу? в чем смысл жизни? каково мое место в жизни? что я могу? и т.д. Недаром это период жизни часто называют «философским». Главное психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира. Для юноши внешний, физический мир — только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Это ощущение хорошо выразила 15-летняя девочка, которая на вопрос психолога: «Какая вещь кажется тебе наиболее реальной?» — ответила: «Я сама». Все это вызывает у старшеклассников стремление к саморазвитию, которым они охотно, однако не всегда умело занимаются, так что им требуется тактичная помощь педагога, взрослого.

Неустойчивость саморазвития нередко связаны с неадекватной самооценкой, что свидетельствует о незрелости деятельностно-ценностной составляющей субъектной позиции учащегося. Открытие своего внутреннего мира — радостное и волнующее событие: самоанализ, самооценка своих качеств и способностей вызывает много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним поведением», актуализируя проблему самоконтроля. До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекает его внимание только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от

прежних детских идентификаций активизирует его рефлексию, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества.

После 15 лет снова происходит рост самоуважения, ослабевают застенчивость, устойчивее становятся самооценки, хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей. При этом нужно считаться не только с объективными индивидуальными различиями, но и с субъективным миром формирующейся индивидуальности, с ее сферами. Апеллируя к творческим потенциалам учащихся, мы должны заботиться о повышении их самоуважения и чувства собственного достоинства, видеть психологические трудности и противоречия взросления и тактично помогать их разрешению.

Возраст ранней юности — это завершающий этап личностного созревания и формирования оснований субъектности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника (Кон, 1980). В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания (Мудрик, 1977), т.е. поведенчески-нормативная составляющая позиции.

Для формирования мотивации самореализации и самоутверждения большое значение имеют такие особенности, как интерес ко всему новому; способность достаточно долго заниматься интересующим их делом; оптимизм раннего юношеского возраста, желание даже в неблагоприятной ситуации надеяться на то, что их жизненные планы и стремления сбудутся. При этом последнее может уживаться с неопределенностью, несформированностью намерений, с чувством неуверенности в себе, тревоги в отношении будущего в целом. Старшеклассники уже не так сильно зависят от мнения окружающих, как подростки, поэтому более свободны в принятии решений и способны более объективно оценивать свои действия.

Для социально-возрастного периода развития старшеклассников и студентов ССУЗов характерно развитие мотивационной сферы личности, выражающейся в определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влияния на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание. В юношеском возрасте решающее значение придается динамике «внутренней позиции» формирующейся личности, которая складывается из того, как молодой человек на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Вместе с тем в образовательном процессе происходит формирование познавательных и профессиональных интересов старшеклассника и студента, его способности строить жизненные планы и вырабатывать нравственные

идеалы, которые в свою очередь влияют на становление субъектной позиции учащегося.

Средняя профессиональная школа и профессиональная направленность обучения в старших классах общеобразовательной школы позволяют представить ценность познания, разума, понимания сущности бытия, мироздания не только как абстрактный идеал, но как учебную и практическую деятельность, как процесс становления и самосовершенствования Профессионала.

Особый смысл приобретает на этом этапе жизни молодежи формирование их активной гражданской позиции, что выражается в гражданском самосознании, осознании прав и свобод человека, правовой культуре, правовом поведении, способности к диалогу, толерантности, ответственности за свои поступки и свой выбор, социальной справедливости.

Такие качества человека как ответственность, целеустремленность, самостоятельность и др. формируются у молодых людей в условиях стремительно расширяющегося круга их деловой и профессионального общения. У юношей и девушек появляется чувство ответственности не только перед собой, семьей, конкретным преподавателем, но и перед потребителями результатов их профессиональной деятельности. Целеустремленность начинает приобретать конкретное содержание в стремлении так освоить получаемые знания, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда. Развитая самостоятельность должна обеспечить выпускнику уверенность в себе, в своих способностях, соответствовать быстро меняющимся условиям жизни и работы.

Изучение возрастных особенностей старшеклассников и студентов ССУЗов (колледжа) позволяет выделить этот возрастной период как сензитивный (т.е. наиболее благоприятный) для становления у них субъектной позиции. Поэтому особенно важно увидеть не только содержание и структуру позиции, но также динамику ее становления и развития. Мы рассматриваем субъектную позицию учащегося не как сложившийся феномен, а в динамике ее становления, что приводит нас к необходимости моделирования этого процесса. В.В. Краевский, В.С. Ильин, Г.И. Школьник рассматривают движение процесса как его развитие по направлению к более высоким уровням целостности через смену функциональных состояний системы.

Центральный психологический процесс в раннем юношеском возрасте, согласно Э. Эриксону (1992), — это *формирование личной идентичности*, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства. Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше или девушке не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизо-

вать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания. С учетом этих представлений Дж. Марша выделил (см. Кон, 1989, с. 91–94) четыре этапа развития идентичности.

Механизм формирования позиции школьника (в том числе и профессиональной) раскрывает в своих исследованиях, посвященных возрастным особенностям детства, Д. И. Фельдштейн. Он рассматривает четыре первых этапа, на которых выявляются особенности становления «социально ответственной позиции растущего человека, его мотивационно-потребностной сферы на разных фазах, этапах, периодах и стадиях онтогенеза — от *саморазличения*, через *самоутверждение* к *самоопределению* и *самореализации*». Мы полагаем эти выводы полезными при моделировании процесса становления субъектной позиции старшего подростка. В этом процессе мы выделили четыре стадии (уровня) становления субъектной позиции учащегося.

Стадия идентификации характеризуется тем, что юноша или девушка еще не выработали сколько-нибудь четких убеждений, не выбрали профессии и не столкнулись с кризисом идентичности, их позиция представляется как «неопределенная, размытая идентичность». Соответственно, они не стремятся к саморазвитию, их самооценка зависит от мнения о нем окружающих, поведение и деятельность спонтанны и реактивны, в большей мере зависят от обстоятельств. Профессию и форму продолжения образования после базовой школы такой подросток не выбирает сам, полагаясь на волю взрослых. Он предпочитает действовать по аналогии, стараясь избегать рефлексивных действий и принятия собственных решений. В ситуации выбора испытывает дискомфорт, состояние тревожности, что может проявляться либо в подавленности, либо в немотивированной агрессии. Поиск собственной идентичности — основная проблема таких подростков: попав в благоприятную среду, такой старшеклассник «за компанию» может заниматься саморазвитием, но при потере благотворных внешних влияний у него могут так же легко формироваться неплодотворные ориентации.

Стадия индивидуализации наступает, когда старший подросток включается в соответствующую систему отношений, но делает это часто не самостоятельно, а в результате пережитого кризиса и испытания, на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету. Эти события побуждают его к собственным размышлениям, поиску смыслов, выбору примера для подражания или референтной группы. Свое саморазвитие он мыслит как достижение идеалов, присущих этой группе и центральной проблемой этой стадии становится опасность «раствориться» в своем герое или выбранной группе, опасность конформизма, потери индивидуальности. Самооценка такого подростка также во многом зависит от мнения окружающих. Но особенностью становится то, что этих окружающих он начинает выбирать сам: уличную компанию, спортивную секцию, подростковый клуб и т.д. Критерием выбора становится возможность реализовать себя и получить защиту. Ради этого он готов поступиться своими

правами, но делает это сознательно. За счет этого и происходит его самоутверждение как члена группы.

Стадия социализации характерна тем, что подросток находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим. Выявление «самости» в процессе рефлексивного самоопределения приводит к выделению набора социальных ролей, которые юноша или девушка «отрабатывает» в различных группах. Этот этап развития идентичности известен под названием «моратория», поскольку подросток не нарушает при этом норм и ценностей различных групп, членом которых он является: он лишь исполняет в них различные (нередко, совсем не согласующиеся друг с другом) роли. Выбор групп обоснован формирующейся ценностно-смысловой системой и возможностями самореализации, которые предоставляет подростку та или иная группа. При этом характерным для этой стадии становится возрастание устойчивости самооценки, зависимости ее в большей мере от формирующегося образа «Я» и в меньшей — от мнения окружающих. Центральная проблема для подростков этой стадии сформированности позиции становится поиск возможностей перейти от пассивного принятия ценностей группы (интериоризации) к ценностному самоутверждению в ней (экстериоризации). Самоутверждение такого подростка происходит фрагментарно, в той мере, в которой это поддерживается группой, принимается как ценность.

Стадия интеграции в развитии субъектной позиции подростка в отношении его идентификации известна как этап «зрелой идентичности», когда кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации. Это происходит на основе сформированной ценностно-смысловой сферы в результате самопонимания и устойчивой, внутренне обоснованной самооценки, развитой мотивации саморазвития и самоутверждения. Социальное поведение, учебная и учебно-производственная деятельность такого учащегося становятся устойчивыми за счет устойчивой самооценки (относительной «самодостаточности» такого учащегося). Главное для такого подростка — поиск способов конструктивного самоутверждения в группе, когда группа, признавая его «своим», принимает предлагаемое им не только как ценность, но и как норму поведения других членов группы. Для такого самоутверждения подросток использует имеющиеся условия: он не только активно адаптируется к ним, но и предлагает свои варианты поведения (нормативы) для членов группы. При демократическом стиле ведения учебных занятий этот же стиль поведения характерен и в учебе. Автономный индивид не только воспринимает культуру, но и противостоит ей, оказываясь по отношению к ней в позиции «внеаходимости». С. Л. Рубинштейн считал, что личностью является лишь человек, «способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним» (1989, с. 242).

В пору юности все определенной и отчетливой складывается индивидуальный облик каждого молодого человека, все яснее выступают те его индивиду-

альные особенности, которые в своей совокупности определяют склад его позиции. Старшеклассники существенно отличаются друг от друга не только по темпераменту и по характеру, но и по своим способностям, потребностям, стремлениям и интересам, разной степенью самосознания. Индивидуальные особенности проявляются и в выборе жизненного пути. Выбор профессии и овладение ею начинается с *профессионального самоопределения*. На этом этапе ученики должны уже вполне реально сформировать для себя задачу выбора будущей сферы деятельности с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурсов. В это время у учащихся формируются отношения к определенным профессиям, осуществляется выбор учебных предметов в соответствии с выбранной профессией.

Согласно И. Кону (1989), профессиональное самоопределение человека начинается далеко в его детстве, когда в детской игре, ребенок принимает на себя разные профессиональные роли, и проигрывает связанные с ним поведения. И заканчивается в ранней юности, когда уже необходимо принять решение, которое повлияет на всю дальнейшую жизнь человека. Экспериментальное изучение значимости мотивов учебной деятельности и профессионального выбора подростков и юношей (Р. М. Шалионов) показывает, что определяющие значение в учебной деятельности приобретают мотивы самоопределения и узкопрактические, в выборе профессии — мотивация «на себя». Причем, доминирующая мотивация выбора профессии у юношей не подвержена изменению с возрастом. У девушек происходит переход от мотивации на общественные нужды к общей мотивации на профессию (Маркова и др., 1990).

Как отмечают исследователи (С. Е. Фескина, Н. Л. Иванова, Н. В. Комусова), развитие профессиональной направленности студентов в ССУЗе определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного отношения к профессии и стоящие за этим отношением мотивы. Было обнаружено, что ведущими мотивами поступления в ССУЗ является увлечение учебным предметом и интересом к профессии. А поскольку общей конечной целью обучения в ССУЗе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность (становление), которая характеризуется как интерес к профессии и склонность заниматься ею.

Исходя из данных А. В. Юпитова и А. А. Зотова, исследовавших ситуации профессионального самоопределения студентов, студенты I и II курса испытывают тревогу по поводу новой непривычной для учащихся среды и более свободного характера организации занятий. Основной причиной обращений первокурсников за помощью являются смысложизненные связи «Правильно ли я поступил?», «Ту ли профессию я выбрал?». Э. Ф. Зеер считает, «поиск призвания не есть поиск профессии, хотя призвание всегда конкретизируется в определенном виде труда». Как правило, о призвании говорят, когда реализация

профессиональной деятельности носит устойчивый характер решения задач на личностный смысл. Для достижения профессионального совершенства специалисту необходимо актуализировать личностные потенциалы. Данный переход осуществим в процессе профессионализации, то есть «вхождения в профессию».

Как отмечают психологи и педагоги, изучающие особенности подросткового и раннего юношеского периода, возникающая в этом возрасте потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности школьника, но и определяет ее. Это относится, прежде всего, к выбору учебного заведения, классов с различной специализацией и игнорированию предметов того или иного цикла.

Феномен позиции, возникающий в старшем школьном возрасте, свидетельствует о качественных изменениях в нравственном развитии личности. Благодаря нравственному развитию, школьник постепенно перестает нуждаться в непосредственном руководстве со стороны взрослых, в каждом конкретном случае принимая то или иное решение. Нормальное нравственное развитие увеличивает долю сознательности и свободы школьника в его поступках, делает его личность морально устойчивой и нравственно активной. Позиция личности может быть зафиксирована в многообразных проявлениях в различных сферах жизнедеятельности. Процесс индивидуализации предполагает «выражение собственной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспективы дальнейшего собственного развития», раскрывает уникальность позиции личности, придает профессиональной деятельности неповторимое личностное своеобразие. Лишь только «в той деятельности, за осуществление которой личность берет на себя ответственность, которую она хочет усовершенствовать, в которую она включает свои устремления, происходит развитие личности. Именно такое включение в деятельность превращает личность в субъект» (Абульханова-Славская, 1980).

Таким образом, уровневая модель становления субъектной позиции стала основой диагностического эксперимента с целью выявления ведущих внутренних факторов и дидактических условий этого процесса. В качестве критериев диагностики была выбрана степень сформированности эмоционально-смысловой, деятельностно-ценностной и поведенчески-нормативной ее составляющих, а показателями служили выраженность выделенных функций самопонимания, саморазвития, самооценки, самореализации и самоутверждения в учебной и учебно-производственной деятельности.

При разработке системы диагностики мы исходили из следующих требований к ней, указанных в психолого-педагогических исследованиях:

- 1) система методов изучения субъектной позиции должна отражать динамику ее становления в двух плоскостях — изменения в содержании и структуре позиции, а также изменения его функций в индивидуально-личностном развитии учащегося, в его учебной деятельности и профессионально-личностном самоопределении;

2) для повышения объективности полученных результатов, их достоверности необходимо так выстраивать систему методов, чтобы они как бы «перекрывали» друг друга, обеспечивая возможность перепроверки полученных данных;

3) система методов в целом должна раскрывать все стороны изучаемого феномена по выделенным показателям. При этом каждый метод должен применяться в соответствии со своими возможностями, в условиях, обеспечивающих их реализацию;

4) необходимы методики, позволяющие помимо качественных, получить некоторые количественные характеристики, что способствует большей объективности исследования.

В исследовании мы использовали методы анкетирования, беседы, стандартизированного интервью, мини-сочинения, методы наблюдения и анализа результатов учебной деятельности. Большую часть методик мы взяли из пособия Л. М. Фридмана и др. (1988) или разработали на основе его материалов. Анализ итогов анкетирования (см. прил. 4) и данных приемной комиссии Волгоградского колледжа потребительской кооперации за два года позволил выявить ведущие мотивы поступления в колледж (см. табл. 1).

Таблица 1

МОТИВАЦИЯ ПОСТУПЛЕНИЯ В КОЛЛЕДЖ, В %

Мотивы поступления в колледж	2000 год		2001 год	
	9 кл.	11 кл.	9 кл.	11 кл.
1. По рекомендации родителей	100	79	100	88
2. По совету друзей	2	—	4	—
3. По итогам беседы преподавателей колледжа	14	35	21	46
4. Услышал информацию по радио	2	14	2	15
5. Прочитал рекламу в газете	—	29 (область)	—	33 (область)
6. Живу рядом с колледжем	2	2	2	3
7. Для дальнейшего получения высшего образования	—	89	—	72
8. Чтобы получить престижную профессию	11	81	13	94
9. Привлекло выступление команды КВН «Копейка» или других творческих коллективов	4	71 (область)	6	46 (область)

Из таблицы видно преобладающую несамостоятельность выпускников 9-го класса: все 100% пришли в колледж по настоянию родителей, остальные мотивы имеют несравненно меньшую значимость.

Чтобы выявить влияние этой мотивации на успешность обучения в колледже, мы наблюдали студентов трех групп по специальности «Экономика, бухгалтерский учет и контроль». Из них 51 чел. после девятого, 30 чел. — после 11-го класса. В этих группах основные предметы вели одни и те же преподаватели. В обеих выборках период адаптации (первые месяц–полтора) прошел легко. Большинство ребят стали учиться лучше, чем в школе, стремясь завоевать авторитет у сокурсников и преподавателей.

По итогам рубежного контроля (на 1 ноября, 15 декабря, 1 апреля, 1 июня) и двух экзаменационных сессий на первом курсе обе выборки показывали хорошие результаты. Но на втором курсе, когда начались специальные предметы, в группе на базе 9 классов обнаружился спад успеваемости, т.к. изучение этих предметов требует повышенной усидчивости, ежедневного закрепления материала, повышенной сосредоточенности. Поступив по рекомендации родителей, многие студенты разочаровались в процессе освоения профессии.

Группа на базе 11 классов, напротив, стала учиться стабильнее, поскольку основная масса студентов пришли в колледж, не пройдя по конкурсу в Волгоградский филиал Московского университета потребительской кооперации, чтобы получить среднее специальное образование и продолжить обучение по сокращенной программе в вузе. Наглядно демонстрируют различия в успешности освоения программ профилирующих предметов данные табл. 2, а также иллюстрирующие таблицу графики на рис. 1.

Таблица 2

УСПЕВАЕМОСТЬ ПО ПРОФИЛИРУЮЩИМ ДИСЦИПЛИНАМ, в %

Дисциплина	На базе 9 классов				На базе 11 классов			
	н/а	3	4	5	н/а	3	4	5
Бухгалтерский учет	29	29	27	14	0	20	50	30
Учебная практика по бухучету	18	35	33	14	0	10	57	33
Микроэкономика	18	35	33	14	0	10	53	37
Основы предпринимательства	8	29	39	18	0	3	57	40
Финансовое вычисление	16	33	37	14	0	7	60	40
Средняя успеваемость	18	33	34	15	0	10	55	36

Как нам представляется, субъектность выпускников 11-х классов выражается в их осознанном отношении к получению профессии, что отражают данные аттестации по спецдисциплинам.

Более детально выявить профессиональные намерения старшеклассников, поступающих в колледж, помогла методика «На распутье» (см. прил. 5; Фридман и др., 1988, с. 126–128), которую мы применяли как анкету и проводили в форме полустандартизированного интервью. По результатам проведенного исследования среди учащихся технологического класса на базе Волгоградского колледжа потребительской кооперации в качестве примера приведем результаты обследования Евгения П.

Общие жизненные планы этого ученика — получить не одно, а несколько образований, чтобы самоутвердиться и получить признание в обществе. Евгений П. хочет связать свою профессиональную деятельность с компьютерными технологиями, при этом знания о вы-

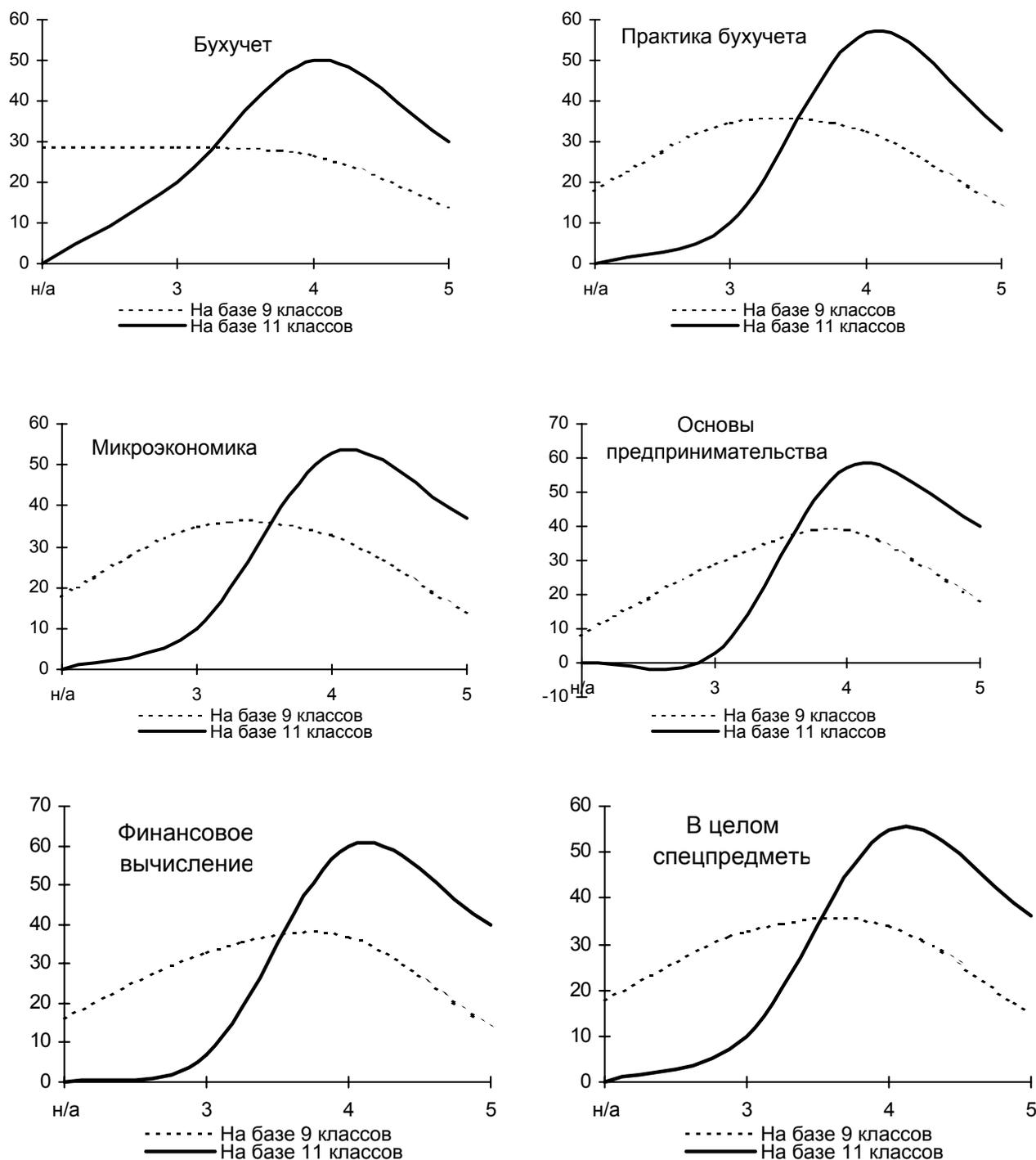


Рис. 1. Успеваемость по профилирующим дисциплинам

бранном направлении профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. Мальчик целенаправленно занимался дополнительно в различных кружках, непосредственно, связанных с компьютерными технологиями, вырабатывал в себе трудолюбие, самостоятельность, настойчивость. Эти результаты наиболее интересны тем, что Евгений П. Единст-

венный ученик в классе, который показал такой высокий уровень развития профессиональных намерений и субъектной позиции в целом.

С целью выявления эмоционально-оценочной составляющей субъектной позиции учащихся их состояния тревожности и депрессии, обусловленного неуравновешенностью нервных процессов мы использовали методику «Тревожность и депрессия» (см. прил. 6; Фридман и др., 1988, с. 140–143). Применяя данную методику в индивидуальных и групповых экспериментах в различные промежутки времени, можно сравнивать различные средства педагогических воздействий, их влияние на психическое и физическое здоровье школьников.

Однако, учитывая то обстоятельство, что данная методика в достаточной мере субъективна (так как основана на самооценке состояния), для получения более надежных результатов мы предварительно проводили с опрашиваемыми беседу, настраивающую на серьезное отношение к ответам.

Как показывают психологические исследования, тревожность в пограничных состояниях наблюдается у студентов первого курса в 20% (депрессия — в 15%), у второго курса — в 18%, у третьего курса — в 26% случаев.

Пограничное состояние тревожности проявляется в снижении порога возбуждения по отношению к различным внешним стимулам, в нерешительности, нетерпеливости, непоследовательности действий. Невротическая реакция тревожности как беспокойства за собственное здоровье и здоровье своих близких, в общении с людьми проявляется в том, что человек ведет себя неуверенно. Поэтому преподавателю необходимо выяснить причины тревожности и повлиять на них. Для этого проводится специальная работа с родителями, с преподавателями, если с ними у студента имеются конфликты. Со студентами используются такие методы, как убеждающая беседа, внушение, создание ситуаций для переживания успеха, занятия психической саморегуляцией, аутогенной тренировкой, переключение внимания на деятельность. При сильном превышении нормы и появлении невротического состояния следует обратиться к врачу.

Депрессия проявляется в невротических реакциях — в ослаблении тонуса жизни и энергии, в снижении фона настроения, в сужении и ограничении контактов ребенка с окружающими, в наличии чувства безрадостности и одиночества. Меры педагогического воздействия должны быть те же, что были описаны в случае тревожности.

Тревожность и депрессия, некоторые незначительные психические аномалии иногда возникают вследствие недостатков учебно-воспитательного процесса: резкие высказывания преподавателя в адрес впечатлительного студента или пренебрежительное отношение к нему. Часто причиной является низкая педагогическая культура педагога

Обнаружив у студентов состояние тревожности или депрессии, необходимо принять ряд мер. К ним можно отнести: коренное изменение отношения педагога на уроках — чаще похваливать («Ты хорошо отвечаешь», «Молодец, очень уверенно говоришь», «Ты умеешь интересно рассказывать» и т. п.); обучение учащихся технике психической саморегуляции; улучшение всего психологического климата в классе и др.

Дискомфорт часто возникает в случае противоречия ситуации сложившимся ценностным ориентациям и нравственным идеалам субъекта, что выявлялось в эксперименте с помощью методики «Что мы ценим в людях?» (Фридман и др., 1988, с. 51–52) и методики «Как поступить?» (см. прил. 7; Фридман и др., 1988, с. 52–54). Студенты, которые при выполнении задач часто принимали ошибочное решение — выбранные ими акты поведения противоречили содержанию моральных норм, включают в I группу (неустойчивое отношение). Студенты, выполнившие только часть задач и готовые отказаться от своего мнения при малейшем «давлении», должны быть отнесены во II группу (недостаточно устойчивое, пассивное отношение). В III группу входят те ребята, которые активно отстаивали свое мнение, но в некоторых исключительных случаях склонны к компромиссным решениям. Наконец, IV группу составляют студенты, которые сумели при выполнении всех заданий сделать правильный выбор (активно-устойчивое отношение к нравственным нормам), всегда следовать общественному долгу, выполнение которого невозможно без борьбы с недостатками. В результате проведенной диагностики со студентами группы 2 БН 3 были выявлены следующие точки зрения.

Первый выступающий высказал следующую точку зрения: «Известно, что мы должны учитывать моральные нормы нашей жизни. Однако эти общие нравственные принципы не всегда удается использовать в конкретных ситуациях. Иногда от них приходится отступать, так как абстрактные принципы и жизнь — вещи разные. Например, когда вопреки желанию приходится закрывать глаза на недостатки, даже если они противоречат моральным нормам. Без этого нельзя сохранить хорошие отношения с товарищами по работе, тем более с друзьями. Ведь непримиримость позиции, стремление осудить и поправить тех, кто нарушает моральные нормы, ведут к различного рода личным осложнениям, которых каждый из нас хотел бы избежать. Таким образом, сама жизнь и диктует необходимость гибкой и осторожной позиции в этом вопросе. И в определенных случаях разумнее несколько отступить от моральных требований с тем, чтобы избежать обострения отношений с другими людьми». Второй выступающий решительно высказался против такой точки зрения: «Как бы в жизни сложно ни приходилось, все равно необходимо вести решительную борьбу и в тех случаях, когда это приводит к конфликтным ситуациям с коллегами и друзьями. Ведь их поведение было ошибочным, так как вело к отступлению от моральных норм. Поэтому я считаю, что проявление непримиримости к недостаткам является показателем наличия чувства долга. Я полагаю, что в повседневной жизни всегда нужно руководствоваться содержанием моральных норм и не должно быть места для отступления от такого принципа, даже если это приводит к личным трудностям».

Большинство присутствовавших согласилось с первой точкой зрения. Они указали, что норма непримиримости требует избирательного отношения, бывают случаи, когда можно пойти на ее нарушение, не ущемляя при этом совесть. Они считали, что в конкретных моральных ситуациях довольно сложно, а подчас даже невозможно проявлять непримиримость к различного рода нарушениям. И если человек пытается реализовать это в жизненных ситуациях, то чаще всего он оказывается в изоляции, которая не приводит к улучшению психологического климата в коллективе.

Часть участников дискуссии (их оказалось меньшинство) высказались против мнения большинства, заявив, что, непримиримость к нарушителям моральных норм должна проявляться людьми всегда, во всех ситуациях. Только в этом случае люди могут строить отношения взаимной требовательности, исключить поправки друг другу, объединить свои усилия в

выполнении программы дальнейшего развития нашего общества. Позиция большинства ошибочна потому, что не учитывает требования.

Высокий уровень отношения к моральным и нравственным ценностям (а следовательно и высокий уровень субъектности) наблюдается у малой части участников дискуссии, тех, кто готов отстаивать свою позицию). Эти молодые люди проявляют сформированность поведенчески-нормативной составляющей субъектной позиции.

Эти результаты побудили нас к более глубокому изучению эмоционально-смысловой составляющей позиции с помощью методики «Что такое счастье?» (см. прил. 8; Фридман и др., 1988, с. 49–51), тем более что выделяемые Л. М. Фридманом стадии полностью соотносятся со стадиями становления субъектной позиции учащегося.

I стадия. Сформировавшегося идеала на этой ступени еще нет. Он существует в виде потенциальной возможности и пока не оказывает действительного влияния на нравственное развитие личности. В сознании ученика периодически возникает конкретный или обобщенный образ, воплощающий в своем поведении данную нравственную норму. Он сталкивается, сопоставляется, сочетается со многими другими образами. Для этой стадии характерно неустойчивое отношение к нравственным нормам.

II стадия. Для нее характерно сопоставление своих возможностей с качествами желанного образа. Из многих людей ученик уже отдает предпочтение тем, нравственные качества которых ему особенно нравятся. Однако стремление походить на таких людей выступает в виде мечты, пока еще далекой, малоосуществимой, но уже заставляющей ученика задумываться над своими поступками. Эта мечта еще не властвует над поведением ученика, не определяет собой его основных действий, но она уже задела сокровенные мысли и чувства, затронула волевою сферу личности. В этот период происходит зарождение идеала. Однако новое отношение к людям еще нуждается в значительном подкреплении. Поэтому в целом отношение к нравственным нормам здесь недостаточно устойчивое, пассивное.

III стадия. Постепенно становится господствующим убеждение в том, что смысл жизни — в созидательном труде, приносящем радость людям, в самосовершенствовании, коллективизме и т. д. Идеал теперь является путеводителем школьника, внутренним голосом, властно зовущим к новому образу жизни. Учащийся начинает активно действовать в этом направлении. Но ему еще редко удается приблизиться к своему идеалу, так как сильны прежние привычки, прежние способы действий. Поэтому отношение к нравственным нормам здесь активное, но недостаточно устойчивое.

IV стадия. Школьник все чаще добивается от себя необходимых поступков, результатов работы. У него ярко выражена потребность в совершенствовании. Это время от времени вызывает неудовлетворенность собой, своими успехами, рождает более высокие перспективы, стремление к их осуществлению. При этом ярко выражено устойчивое отношение к нравственным нормам.

В результате проведенной методики в Волгоградском колледже потребительской кооперации у единственного студента группы 2 М 3 Артема Ж. устанавливается третья стадия сформированности идеала, основу которого составляют представления о самостоятельности, чуткости, трудолюбии, скромности, общественной направленности, самокритичности, дисциплинированности. Остальные показали более низкие результаты. Поэтому основной рекомендацией данной диагностики стала разработка серий индивидуальных педагогических воздействий (бесед, поручений, организационных классных мероприятий и т. д.) для того, чтобы, исходя из описанных показателей, помочь студентам подняться на более высокую стадию сформированности нравственного идеала. В этой работе существенную помощь оказали результаты диагностики мотивив участия студентов в деятельности и уровня саморазвития (см. прил. 9).

В результате проведенного исследования в экспериментальной группе третьего курса преобладающее число выбранных утверждений пришлось на престижные мотивы: возможность руководить другими, потребность заслужить уважение других людей и выделяться среди других людей. Это характеризует высокий уровень саморазвития субъекта и развитие у него функции самоутверждения, которая в сочетании с адекватной самооценкой (см. прил. 10) говорит о развитии субъектной позиции учащегося.

Развитость функции самореализации изучалась с помощью методики «Закончи предложение» (см. прил. 11; Фридман и др., 1988, с. 54–56), а функции самоутверждения — методики «Выбор» (прил. 12; Фридман и др., 1988, с. 56–58). В результате проведенной методики в группе 3М2, к примеру, было выявлено два противоположных полюса отношений к нравственным нормам (см. табл. 3).

Таблица 3

ОТНОШЕНИЕ К НРАВСТВЕННЫМ НОРМАМ

Предложения	Положительный полюс (Виктория С.)	Отрицательный полюс (Михаил З.)
1. Если я знаю, что поступил неправильно, то...	...я честно признаю свою неверную точку зрения	...я никогда не признаюсь в этом
2. Когда я затрудняюсь сам принять правильное решение, то...	...я советуюсь со взрослыми	...я оставляю дело нерешенным
3. Выбирая между интересным, но необязательным, и необходимым, но скучным занятием, я обычно...	...выбираю второй вариант	...выбираю первый вариант
4. Когда в моем присутствии обижают человека, я...	...старюсь его защитить	...сами разберутся
5. Когда ложь становится единственным средством сохранения хорошего отношения ко мне, я...	...все равно говорю правду	...я ни за что не признаюсь

Как видим, Виктория С. демонстрирует высокий уровень потребности в самореализации, что выражается в ее самокритичности, коллективизме, самостоятельности, справедливости, принципиальности, честности. Результаты обследования по методике «Выбор» показали наиболее четкие параметры активного, устойчивого отношения соответствующим нормам у студента этой же группы Кирилла Н., который из 6 предложенных вопросов, на пять ответил первым ва-

риантов ответа, показав выраженную потребность в самосовершенствовании, высокий уровень развития рефлексии. Юноша не всегда бывает удовлетворен своими успехами, ставит перед собой более высокие цели и перспективы, стремится к их осуществлению.

Наблюдения за учащимися в процессе обучения, индивидуальные беседы на занятиях, семинарах и консультациях были направлены на выявление инвариантных условий обучения, способствующих становлению субъектной позиции учащегося.

Результаты диагностики мы обобщили в монографических характеристиках типичных представителей каждого уровня сформированности субъектной позиции.

Девятиклассник Дима С. относится по результатам нашей диагностики к старшеклассникам **стадии идентификации**. Он добросовестно относится к учебе, однако учится слабо в связи с низким уровнем учебных способностей: плохая память, не развито логическое мышление, несформированная моторика руки. Он мало гуляет со сверстниками, большую часть своего времени тратит на подготовку домашних заданий вместе с бабушкой, которая, уйдя на пенсию, посвятила ему свою жизнь. У мамы другая семья. Юноша скромный, вежливый, доверчивый, обаятельный, доверчивый. В морально-психологическом плане честный, дисциплинированный, отзывчивый, с развитым чувством коллективизма. В поведении уравновешенный, медлительный, застенчивый. Волевые качества: неуверенный, уступчивый. Он любит смотреть телевизор. Мама и отчим приобрели компьютер в надежде, что юноша освоит его, научится работать. Но Дима использует его как игровой автомат.

Мальчик принимает участие во всех делах класса, но только в качестве добросовестного исполнителя поручений: убрать в кабинете, приготовить с бабушкой пирог, разнести по адресам поздравления ветеранам и т.д. Своего мнения он предпочитает не высказывать, присоединяясь к мнению кого-либо из одноклассников (предпочитая нравственно обоснованные позиции). Одноклассники ценят в нем выдержанность, умение выслушать и помочь.

В конце года на классном часе Дима удивил всех, сказав, что будет поступать в колледж, который окончила его мама. Он понимает, что учиться будет трудно, но там хорошие педагоги и дают хорошую подготовку. После окончания колледжа он собирается продолжить обучение в Волгоградском филиале московского университета потребительской кооперации. При этом мальчик не соотносит требования профессии со своими склонностями и способностями. На его выбор повлияли мама и бабушка, которые хотят для него «престижную специальность экономиста».

Аналогично по совету мамы поступил в профильный бизнес-класс Максим М. По окончании школы он, согласно договору, был зачислен на 3-й курс колледжа. Юноша утверждает, что хочет стать экономистом, работать в фирме, продолжить обучение в Волгоградском филиале московского университета потребительской кооперации. Особых способностей в учебе он не проявляет, отношение к учебе небрежное, пассивен, инертен. Как по специальным, так и по общеобразовательным дисциплинам у него преобладают «тройки». Максим не пропускает уроки, дополнительные занятия и консультации, однако и активности на них не проявляет, так же как и не занимается самообразованием. Его замкнутость и неуверенность в себе особенно проявляются на практических занятиях, когда необходимо включаться в дискуссию, доказывать свою точку зрения.

У юноши не развито чувство собственного достоинства, он конформен, подчиняется влиянию группы и ее лидеров. От окружающих зависит и его самооценка. Вне занятий Максим честный, общительный, скромный и правдивый. Поведение в большинстве случаев ровное, спокойное. Однако юноша живой, впечатлительный и подвижный. Готов по 3–4 раза пе-

ресдавать экзамен, чтобы продолжить обучение. При этом утверждает: «Пойду работать — опыт придет!»

Валерий М. — представитель **стадии индивидуализации**. В школе он обучался с седьмого класса. До этого учился на «хорошо» и «отлично», но после перехода из одной школы в другую снизил успеваемость, стал пассивен на уроках, хотя дома много читал. Любил работать на компьютере, но по информатике имел «тройку». Родители обеспокоились переменами в сыне, стали часто посещать школьного психолога, классного руководителя. Но после рождения второго ребенка Валера отошел «на второй план». Свободное время он бесцельно проводил на улице, в разговорах стал все чаще утверждать «Зачем учиться? Нужна работа, где бы хорошо платили...» Поехав летом с родителями в Ростов, Валера познакомился с Юрой, курсантом суворовского училища, который был старше Валеры на год. Увлекательные рассказы об училище, о друзьях, о преподавателях и воспитателях, об экскурсиях и военных сборах сделали Юру кумиром Валеры. Тем более, что дед и отец Валеры тоже были военными. Мальчик решил после 9-го класса поступать в суворовское училище. Родители обрадовались и поддержали выбор сына.

С начала девятого класса Валера стал серьезнее относиться к урокам, посещать дополнительные занятия, регулярно выполнял домашние задания. Все чаще он стал проявлять инициативу и творчество в решении учебных задач. В поведении стали преобладать обдуманые поступки. Подросток стал заниматься в спортивной секции, стал ходить в бассейн, дома с папиной помощью сделал турник. Валера окреп физически, стал увереннее в себе, в конкурсе «А ну-ка, парни!» занял первое место, проявив физическую выносливость и эрудицию. Одноклассники стали уважать его за целеустремленность, настойчивость, самостоятельность. Свое развитие он мыслит как достижение идеала, его самоутверждение происходит сознательно.

Алексей Ч., студент второго курса колледжа, — также относится к стадии индивидуализации. Он принял решение о поступлении в колледж после выступления преподавателей на классном часе, посвященном выбору профессии. Родители одобрили выбор сына. Несмотря на высокий уровень способностей, юноша учился в школе небрежно и окончил 9 класс с преобладанием «троек». Свободное время посвящал прогулкам во дворе, игре в футбол.

С первых дней в колледже он подружился с тремя ребятами (Павлом И., Ильей К. и Антоном С), которые поступили в колледж сознательно, чтобы получить профессию и продолжить образование в вузе. Поскольку его друзья добросовестно относились к учебе, Алексей тоже стал регулярно выполнять домашние задания, проявлять инициативу на занятиях, брать для подготовки рефераты и сообщения. Сказывались пробелы в школьном образовании, но Алексей обратился за помощью к новым друзьям. С помощью куратора были организованы дополнительные занятия и предметные кружки.

В результате Алексей завоевал авторитет у однокурсников и был избран в студенческий комитет колледжа, что еще более стимулировало его к саморазвитию. Он стал больше уделять внимание своему внешнему виду, начал обучение по дополнительной специальности «оператор ПЭВМ», стал организатором спортивных соревнований в группе. Родители, удивившись изменениям в сыне, договорились с куратором и психологом о системе педагогической поддержки сына. Постепенно юноша стал менее зависимым от мнения окружающих, у него сформировалась более устойчивая самооценка, его поступки стали более обдуманными. Он стал уравновешенным и спокойным, у него расширился круг друзей. Читать стал не только фантастику, но и научную, публицистическую литературу. Его саморазвитие стало более устойчивым.

Представителем **стадии социализации**, по нашему мнению является девятиклассница Елена М., которая переехала с родителями в Волгоград из другой области. Девушка училась на «хорошо» и «отлично», но период адаптации в новом классе затянулся на месяцы. Это огорчало Лену, но родители предложили сосредоточить свое внимание на подготовке к профессии. С мамой они объехали расположенные поблизости колледжи, познакомилась со

специальностями, которые там дают. Лена выбрала специальность «бухгалтер» с перспективой в дальнейшем стать экономистом. Она стала больше работать дома по профильным предметам, стала посещать факультативы, заниматься дополнительно. Постепенно у нее укрепилась уверенность в знаниях, упрочилась самооценка, сформировался устойчивый «образ Я». Заняв на олимпиаде по физике призовое место, она впервые получила признание одноклассников, которые ее искренне поздравили. Елена стала оптимистичнее, увереннее в себе, общительнее. Все чаще стала проявляться ее отзывчивость, инициатива, настойчивость, выдержка, целеустремленность. Она стала чувствовать себя уверенно и бодро, что явилось основой ее дальнейших успехов в саморазвитии и самоутверждении.

А Саша П., поступив в колледж, сразу же сумела завоевать расположение однокурсников. Однако, став старостой, она повела себя высокомерно. Вскоре произошел серьезный конфликт между нею и другой студенткой, в результате которой Сашу освободили от обязанностей старосты. Девушка переживала случившееся, стала хуже учиться, пропускать занятия, опаздывать. Доверительный разговор с куратором и психологом выявил много обид девушки, которые снизили ее самооценку, мешали самоутверждению. В результате участия в тренинге по коррекции самооценки поведение Саши стало ровнее, стабильнее эмоциональные реакции. Она стала вовремя приходить на занятия, в учении проявлять инициативу, самостоятельность, приняла участие в олимпиадах по истории, литературе, географии и др. предметам. В некоторых из олимпиад девушка заняла призовые места. Но в группе держалась обособленно. Вместе с тем, выявились и другие особенности поведения Саши: она перестала доказывать что-то другим, центральным для нее стало стремление получить профессию и найти свое место в жизни. Она стала последовательной в своих действиях и поступках.

Стадию интеграции представляет характеристика девятиклассницы Вики К., которая в учении проявляет активность и инициативу, любознательность и самостоятельность. Девушка принимает участие во всех мероприятиях класса и школы, участь при этом на «отлично». По складу характера она лидер, была избрана председателем совета старшеклассников. Участвовала в городских и областных олимпиадах по математике, физике и иностранному языку. По двум заняла призовые места, а по иностранному языку — лишь седьмое место. Огорчение стимулировало девушку к усиленным занятиям английским. Она стала посещать дополнительные занятия, поступила на заочные курсы «Ешко» и самостоятельно, урок за уроком, выполняла задания. Очень часто обращалась за помощью к учителю. В результате через два года она заняла на олимпиаде первое место в городе и третье в области.

Родители Вики организовали свою фирму и нередко подшучивали, что она единственная наследница, а фирме нужен свой экономист для расширения дела. Когда отец приобрел компьютер, Вика (тогда еще участь в шестом классе) обратилась к учителю с просьбой научить работать на нем. Через год уже дочь стала учить отца обращаться с компьютером. К девятому классу Вика твердо решила стать экономистом. Еще до этого она окончила двухгодичные заочные курсы бухгалтеров. Учителя удивлялись целеустремленности и организованности девушки. При этом она оставалась внимательной и общительной, подвижной и уравновешенной. Любит слушать музыку, читать книги. В своей деятельности она ищет неординарные решения.

Окончив на «отлично» девятый класс, Виктория без экзаменов поступила в Волгоградский колледж потребительской кооперации. В нем училась только на «отлично», являясь городской стипендиаткой. По окончании колледжа, продолжила обучение на заочном отделении вуза, стала работать в семейной фирме.

Дима З. также осознанно поступил в Волгоградский колледж потребительской кооперации. Этот же колледж ранее окончил его брат, который продолжал учебу в вузе. Юноша решил получить высшее образование, чтобы «найти свое место в жизни, жить достойно, не опозорить свою фамилию». В школе у него были «четверки», но в колледже Дима решил получить диплом с отличием. С первых дней учился старательно, систематически выполняя задания, закрепляя пройденный материал, посещал все консультации, дополнительные заня-

тия. Проблемы оставались только с иностранным языком, поскольку школьной подготовки не хватало (в сельской школе этот предмет вел учитель без специальной подготовки). По предложению Димы были организованы дополнительные занятия для таких же, как и он, ребят, которые приехали из отдаленных районов области. Избрание старостой группы помогло в его самоутверждении: он проявил себя справедливым и принципиальным, группа признала его «своим».

Первую сессию Дима сдал с двумя «четверками» и очень расстроился. С разрешения учебной части он пересдал эти предметы, что стало примером для других студентов. Дмитрий стал настоящим лидером в группе. Он договорился с комендантом колледжа о возможности дополнительного заработка для своих сокурсников: они стали после занятий убирать аудитории. Группа сдружилась, стала занимать призовые места. К третьему курсу многие уже совмещали учебу с работой в различных фирмах по специальности «менеджер». Группа стала лучшей на отделении: из 24 человек шестеро окончили колледж с отличием, большинство продолжили обучение в вузе.

Анализ результатов диагностики и представленных монографических характеристик дает возможность выделить характерные для каждой стадии (вариативные) и инвариантные внутренние факторы и внешние условия становления субъектной позиции старшеклассников и студентов колледжа, которые представлены в табл. 4.

Таблица 4

**ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ**

Стадия становления	Факторы	Условия
Идентификации	Подчинение чужой воле	Наличие «героя», кумира, авторитетного лидера
	Зависимость от обстоятельств	Мнение окружающих
	Интерес к процессу деятельности	Интересные формы проведения занятий
Индивидуализации	Несоответствие личностных ценностей и ценностей окружения	Референтная группа
	Выбор приоритетов и партнеров по общению	Положительный пример
	Интерес к результату деятельности	Увлекательная перспектива
Социализации	Рефлексивное самоопределение	Взаимодействие с группой
	Устойчивость самооценки	Ситуация успеха
	Образ Я	Возможность проявить себя
Интеграции	Самореализация	Признание со стороны группы
	Творчество	Демократический стиль ведения учебных занятий
	Преодоление	Ситуация затруднения
Инвариантные	Смысловая наполненность деятельности	Демократический стиль ведения учебных занятий
	Соотношение ценностей индивида и группы	Признание значимости учащегося со стороны группы
	Коммуникация со значимым Другим	Свобода самовыражения

Мы согласны с точкой зрения Е. Г. Евдокимовой и, как она, считаем, что становлению субъектного отношения к себе и к окружающим в указанном возрасте препятствует несколько факторов, а именно: блокирование жизненных потребностей личности, в том числе и потребности в самореализации; отстраненность человека от психических явлений; отсутствие в группе когнитивного плюрализма; неготовность социума к принятию субъектности его членов.

Негативное влияние этих факторов на развитие личности субъектов образовательного пространства проявляется в следующем:

1. Отстраненность от психических явлений проявляется в результате тотального контроля над всеми аспектами действительности (в том числе педагогической). То, на что нельзя повлиять приказом, выступает несущественным в ней. Строгая регламентация поведения педагогов и учащихся ведет к снижению роли личности и повышает ценность ролевого взаимодействия, о ролевом взаимодействии личностные отношения типа участия, поддержки не предусмотрены.

2. Отсутствие когнитивного плюрализма проявляется в господстве единственно правильного мнения участников педагогического взаимодействия и отсутствия потребности в сомнении, что ведет к упрощенному восприятию действительности. Тормозом для становления субъектности при этом является отсутствие необходимости опыта принятия самостоятельных решений, а также ситуаций, требующих осуществления выбора мнения, суждения, оценки.

3. Неготовность социума к проявлению субъектности ее членов во многом осложняет процесс взаимодействия между всеми участниками процесса. Пытаясь уложить субъекта в «прокрустово ложе», ограниченное статусно-ролевыми рамками, социум подавляет активность учащихся. Не имея морального подкрепления в виде социального одобрения окружающих, школьник перестает проявлять инициативу и самостоятельность.

Ставя целью стимулирование субъектной позиции учащегося, мы приходим к выводу, что инвариантные условия ее становления в большинстве могут быть объединены в ситуации обучения на уроке, являющемся основной формой организации учебного процесса как в школе, так и в среднем специальном учебном заведении (ССУЗе). Вместе с тем, конструирование этих условий требует разработки иных принципов организации урока и способов их реализации. Решению этих задач и посвящена вторая глава нашего исследования.

ВЫВОДЫ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ

1. Субъектная позиция учащегося как система его отношений к содержанию, процессу и перспективам применения преподаваемого материала, в качестве формы проявления активности задает внутреннюю структуру организации учебно-познавательной, профессиональной и жизнедеятельности будущего специалиста в процессе его общего и профессионального образования. Субъектной позиции присущи такие сущностные характеристики как осознанность;

ценностный характер, формирующийся во взаимодействии педагога и воспитанника; связь с поверхностным (нормативно-поведенческим) и глубинным (смысловым) слоями деятельности.

2. Через функции *самопонимания* (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающий неповторимость и открытость его индивидуальности) и *самооценки* (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности) субъектная позиция учащегося обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления.

3. Система выделенных функций позволяет наиболее полно определить понимание субъектной позиции учащегося и выявить ее внутреннюю структуру. *Эмоционально-смысловая составляющая*, обеспечивающая функции самопонимания и саморазвития, является основанием субъектности позиции. Она определяет морально-этические представления человека, связанные со способом удовлетворения его фундаментальных потребностей. *Деятельно-ценностная составляющая*, «отвечающая» за функции самооценки и саморазвития, раскрывает механизм становления и развития субъектной позиции учащегося и определяет ее мировоззренческий аспект, связанный с самоопределением. А *поведенчески-нормативная составляющая*, благодаря которой происходит самореализация и самоутверждение учащегося в учебной и учебно-производственной деятельности, раскрывает интенции процесса становления позиции, ее результативный аспект и определяет учащегося как субъекта культурно-образовательного процесса.

4. Процесс становления субъектной позиции учащегося включает в себя четыре стадии (уровня): идентификации («неопределенная, размытая идентичность», реактивное поведение, подчинение авторитетам), индивидуализации (поиск референтной группы, гармонизация отношений с окружением), социализации (ролевое поведение, ценностное самоутверждение в группе), интеграции («зрелая идентичность», относительная «самодостаточность» и нормотворчество).

5. Процесс становления субъектной позиции учащегося определяется рядом вариативных для каждой стадии и инвариантных факторов и условий. К числу инвариантных факторов относятся смысловая наполненность деятельности, соотношение ценностей индивида и группы, коммуникация со значимым Другим. Они стимулируются демократическим стилем ведения учебных занятий, признанием значимости учащегося со стороны группы, свободой его самовыражения. Эти и другие условия становления субъектной позиции старшеклассника и студента колледжа конструируются в ситуации урока.

6. Ценностно-смысловое самоопределение учащегося в процессе обучения как механизм развития его субъектной позиции обеспечивается разнообразным рефлексивным взаимодействием: с преподавателем, с учебным текстом, с текстами первоисточников, с другими учащимися, с группой, с профессиональным окружением. Совокупность таких взаимодействий создают дидактическую среду становления субъектности будущего специалиста. Системный подход позволяет превратить процесс обучения из среды в целостное пространство становления субъектной позиции учащегося.

Глава 2.

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА

Выделенные в первой главе исследования дидактические условия становления субъектной позиции старшеклассника и студента в процессе его обучения могут быть объединены в дидактическую ситуацию, усиливающую их стимулирующие возможности. Однако катализатором этого процесса является объединение активности преподавателя с активностью самого студента в их педагогическом взаимодействии. Наиболее целостно процесс становления субъектности будущего специалиста протекает в гуманитарном пространстве урока, исследованию способов моделирования, проектирования и реализации которого посвящена настоящая глава.

2.1. МОДЕЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА

«Развитие способностей есть не что иное, как уклонение или недостаток естественной гармонии... Против недостатков ума человеческого (т. е. различия в способностях! — *О. М.*) пригоднейшим средством будет метод, посредством которого умерялись бы уклонения... Вследствие этого наш метод приспособлен для посредственных способностей (какие встречаются чаще всего), чтобы не было недостатков в тормозах для сдерживания более тонких натур... равно как в шпорах... для побуждения более медленных» — характеризовал созданную им классно-урочную систему Я. А. Коменский (1939, с. 132 – 133). Эту суть классно-урочной системы очень хорошо подметил еще Гегель: «...мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, соотносываться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь... по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности» (Цит. по: Хрестоматия по истории педагогики, 1940, с. 122).

Разумеется, подобный подход противоречит гуманистическим тенденциям в образовании. М. Н. Скаткин (1984, с. 64) к числу серьезных недостатков классно-урочной системы относит:

- уравнительный подход, равнение на «среднего» ученика, от которого страдают «слабые» (не успевают за общим продвижением класса и превращаются в отстающих, неуспевающих, второгодников) и «сильные» (вынуждены топтаться на месте, не используют всех своих возможностей, приучаются к лени) учащиеся;
- преобладание индивидуальной учебной работы учащихся, слабое развитие подлинно коллективных ее форм;

- стандартность построения урока от первого до последнего класса, что вызывает неудовлетворенность у старшеклассников;
- отсутствие организованного общения между учащимися разных классов в процессе обучения.

Обоснованное в первой главе понимание субъектной позиции учащегося и закономерностей ее становления дает основание утверждать, что традиционный урок противоречит практически всем выявленным условиям (см. табл. 4 на с. 55) субъектного становления старшеклассника и студента, поскольку определяет авторитарность урока, нивелирует индивидуальную значимость учащегося в процессе обучения, определяет ему роль исполнителя, «сосуда, который нужно наполнить», а не «факела, который следует зажечь».

Когда заходит речь об уроке, почти всегда встречаешься с противоречием, которое нелегко разрешить. С одной стороны, урок — организационная форма обучения, не касающаяся содержания, способов усвоения, методов. С другой стороны, урок — часть учебного процесса, и поэтому в нем проявляются и признаки этого процесса — виды содержания, методы, этапы усвоения, их последовательность и разнообразие сочетаний, — пишет И. Я. Лернер (1988, с.25).

Как форма организации учебного процесса урок характеризуется *по количеству участников* (фронтальное, групповое и индивидуальное обучение), а также *по роли участников процесса* и режиму (урок в его обычном понимании; урок-экскурсия; урок-семинар; урок-диспут; урок-конференция; урок самостоятельной работы в кабинете с помощью консультантов из среды учащихся и т. д.). При этом во всех этих формах урока И. Я. Лернер (1988, с. 26 – 27) выделяет в качестве общих признаков:

- *взаимодействие учителя и учащихся в виде общения*, которое может протекать между учителем и учеником, учителем и группой учеников, учителем и всеми учениками класса, между отдельными учениками (парами), внутри группы учеников, между всеми учениками класса;
- *распределение функций между учителем и учащимися*, когда учащиеся выступают либо организаторами учения (групповая, коллективная работа), либо соисполнителями учителя в организации учебного процесса (доклад, диспут, консультация товарищей);
- *временной и пространственный режим* (занятие в 45, или 30, или 90 минут с перерывами; в классе, в мастерской, в поле, в условиях экскурсии, на заводе);
- *состав звеньев учебной деятельности*, обеспечивающих полноценное усвоение, по которому различают типы уроков: изучения нового материала, повторения и закрепления, обобщения и систематизации, контроля, проблемный, комбинированный и т. д.

Таким образом, вслед за И. Я. Лернером (1988, с. 27) под уроком как организационной формой обучения мы понимаем *целенаправленно создаваемое общение в процессе учебного взаимодействия учителя и учащихся, которое характеризуется вариативным распределением учебно-познавательных функций,*

режимом — временным и пространственным, а также различной последовательностью и сочетанием звеньев учебной работы.

Подобное общение создает атмосферу урока как устойчивый эмоционально-психологический настрой в классе: настроения учащихся, их переживания, волнения, отношение друг к другу и к окружающим событиям. При этом «феномен отношения обуславливает то, что принято называть климатом: тот сгусток отношений, в котором находится каждый член группы, определяет его состояние и самочувствие, а значит, влияет на меру проявления своего индивидуального “Я”, а в итоге на общее личностное развитие каждого члена группы» (Культура современного урока, 1997, с. 59). «Собственно воспитательное отношение — это создание личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т. е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности» (Сериков, 1999, с. 165). Таким образом, в моделировании современного урока мы приходим к категории педагогической (или дидактической) ситуации.

В своем обыденном значении, как известно, *ситуация* (от средневекового лат. *situatio* — положение) — это сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение (Большая энциклопедия..., 2000). При этом под условием мы понимаем «обстоятельство, от которого что-н. зависит (в данном случае — субъектное становление ребенка); обстановку, в которой происходит, осуществляется что-н.» (Ожегов, Шведова, 1997). Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия — как относительно внешнее предмету многообразии объективного мира.

Категория ситуации стала особенно активно разрабатываться в связи с переходом от «педагогике мероприятий» к «педагогике среды». Так же, как и педагогическое средство, условие (а значит и ситуация как система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата. Оно составляет ту среду, обстановку, в которой эти желаемые явления или процессы возникают, существуют и развиваются.

Причем, дидактическая ситуация — это не просто совокупность, но система дидактических условий становления ребенка, сознательно конструируемая или используемая педагогом в целях обучения и воспитания. Системный подход позволяет организовать урок как педагогическую среду в *дидактическое пространство* становления субъектной позиции учащегося, технологизируя образовательный процесс, повысив степень целостности его влияний на становление и развитие школьника и студента. При этом *под дидактическим пространством мы понимаем специально организованную педагогическую среду, структурированную систему факторов и условий учебной деятельности ребенка.*

Характерные признаки пространства — его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды являются сущностными характеристиками урока.

В системном исследовании, как известно, анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Акцент делается на выявление многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства урока как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями. Уже в античности был сформулирован тезис о том, что целое больше суммы его частей.

Для моделирования урока как системы необходимо и достаточно:

- выделить входящие в него элементы, составляющие, компоненты (которые, в свою очередь, могут быть системными объектами);
- определить структуру их взаимосвязей и взаимозависимостей внутри системы (а также структурные связи системы как целого с элементами внешней для нее среды, т.е. функции системы);
- выделить системообразующий элемент, несущий на себе основную функциональную нагрузку системы, объединяющий систему в целое.

Выделив в качестве элементов урока дидактические условия становления субъектной позиции учащегося (см. п. 1.2), а в качестве структуры их взаимосвязей (исходя из выводов В. В. Серикова) воспитательное отношение, мы приходим к необходимости поиска системообразующего элемента урока. Анализ показывает, что задача эта не столь очевидна, как представляется на первый взгляд.

Как правило, в качестве системообразующего элемента в социальных системах, к которым относится и урок, выступает цель. Целью урока традиционно является передача учителем и усвоение учащимися содержания образования (см. напр. Скаткин, 1984, Лернер, 1988). А. Я. Данилюк (2000, с. 357) идею образовательного пространства логически выводит из дидактической конструкции учебного предмета, который «дидактически автономен, находится в относительной изоляции от других образовательных систем и содержит то количество учебных языков, которое необходимо для поддержания определенного режима обучения».

Вместе с тем, в сфере гуманитарного образования В. Я. Данилюк выделяет два вида образовательных пространств: культурологическое (локальное или малое) и культуросообразное (большое) или метаобразовательное пространство. Общим объектом образовательного пространства является культура как мир духовно-практической деятельности человечества. В этом отношении урок как дидактическая ситуация в модели педагогического процесса конкретизирует схему трансляции культуры.

Категория культуры оказалась в последние годы в центре внимания педагогических исследований. Многие считают исключительно важным вернуть образование и педагогику в контекст культуры. Именно культура, по словам П. А. Флоренского (1914), есть среда, растящая и питающая личность. Культура определяет нормы жизни, которыми руководствуются люди той же самой группы, хотя эти нормы редко ясно формулируются, потому что они — предположения относительно основных ценностей, которые не обсуждаются (Hofstede, 1991, p.10).

При всем многообразии определений культуры она рассматривается как характеристика деятельности, ее результативного и процессуального аспектов. Рассматривая же образование как деятельность, мы учитываем, двухсторонний характер обучения (взаимосвязь преподавание и учения) и что содержание деятельности есть те изменения, которые происходят в деятельности с тем, что в деятельность включено. Таким образом, моделируя образовательную деятельность, мы проектируем пространство диалогического взаимодействия педагога и учащегося.

При педагогическом взаимодействии каждый из субъектов не просто «содействует развитию другого», но именно в этом находит условия для собственного развития. Педагог не передает готовые образцы культуры, содержание образования, а создает, вырабатывает их вместе с воспитанником. *Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении и составляют пространство урока как пространстве взаимодействия педагога и учащегося.* В этом мы видим проявление тенденции гуманитаризации современного образования.

Качественное своеобразие понятия «гуманитарный» при этом, вслед за И. А. Колесниковой (2001), мы видим в особом парадигмальном качестве бытия и познавательного отношения, складывающихся в системе «Человек — Субъект — Реальность», как парадигмального качества, обуславливающего ценностно-смысловую и содержательно-целевую отнесенность того или иного феномена к мере земного существования человека. Соответственно, гуманитарное знание выступает как результат проявления парадигмальной специфики способа познания субъекта. Не просто его соотнесенности с предметной областью, связанной с изучением человека, его истории и культуры, но принадлежности к гуманитарной парадигме.

Гуманитарное знание предстает:

а) как форма и результат интерпретации любого знания с позиций субъекта-носителя гуманитарного качества;

б) как знание, исходным источником и предметом которого, является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с Реальностью;

в) как знание, полученное и зафиксированное с помощью сугубо человеческих средств (мышления, слова, общения, переживания, воображения, рефлексии, художественного образа).

г) как результат познания, в качестве неотъемлемой части содержащий информацию об особенностях познающего субъекта (Колесникова, 2001).

Знание, полученное в этом пространстве — это всегда персонифицированное, ценностно-ориентированное; диалогичное, контекстное знание, которое звучит как предостережение о возможности разрушения и утраты меры человеческого качества. Гуманитаризация предохраняет общественное и индивидуальное сознание (и урок как форму организации общения) от опасности тоталитаризма через утверждение права на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире.

Возвращаясь к определению урока как целенаправленно создаваемого общения в процессе учебного взаимодействия учителя и учащегося, обратимся к выводам Е. Л. Федотовой (1998), которая заключает, что *сознательное отношение* к взаимодействию с учителем содействует развитию способности подростка к саморегуляции относительно внешних воздействий к проявлению самостоятельности и инициативы в контактах. Это формирует у школьника своего рода культуру обмена воздействиями, предполагающую уважение к чужому мнению и иной позиции, умение корректировать в соответствии с ними свои собственные взгляды и действия и вместе с тем способность при необходимости отстоять личное мнение, доказать правильность выбранной позиции или отношения. Но именно сознательное отношение, как показывают наши исследования, превращает урок в *пространство*, границы которого обязательно должны осознаваться педагогом и воспитанником субъективно как образ пространства, выделенного из среды.

Вывод И. А. Колесниковой (2001) о том, что критерий объективности гуманитарного знания содержится в реальности фактов предъявления персонифицированного знания вовне, в его способности отражать подлинное видение субъектом действительности так, как он способен это сделать в конкретный момент своего развития напрямую связывает гуманитарность со структурой субъектной позиции учащегося.

Вместе с тем, этот вывод обращает наше внимание к категории «самосознание», которая определяется как «выделение себя из объективного мира, осознание и оценка своего отношения к миру, себя как личности, своих поступков, действий, мыслей и чувств, желаний и интересов» (Философский словарь, 1986, с. 418). «Сознание человека, — писал В. И. Ленин, — не только отражает объективный мир, но и творит его. Мир не удовлетворяет человека, и человек своим действием решает изменить его» (Полн. собр. соч., т. 29, с. 194–195).

Таким образом мы приходим к выводу, что только гуманитарный характер урока делает его пространством субъектного становления учащегося, и гуманитарное пространство урока в контексте становления субъектной позиции учащегося понимается структурированная система осознанных отношений в диалогическом (субъект-субъектного) взаимодействии учителя и учащихся, направленном на трансляцию культуры в процессе духовно-практической деятель-

ности по самостроительству (саморазвитию, самосовершенствованию) взаимодействующих субъектов.

Такой подход к уроку делает его событием воспитания. Идея «событийного подхода» в воспитании возникла как планирование жизненного пути человека (Е. И. Головаха, А. А. Кроник). В. М. Розин в своих рассуждениях также приходит к мысли о построении судьбы как художественного творчества, характерного для людей искусства, которые часто планируют свою жизнь так, как будто пишут поэму. Вслед за В. Ф. Ходасевичем он, к примеру, выделяет такие составляющие построения жизни как поэмы: образ себя как героя, сюжетную канву событий, трагедийность, непререваемые переживания героя, возвышающие его над остальными и т.д.

Эта схема представляет событие, происходящее в процессе трансляции культуры, как событие, в котором целостность культурно значимого действия представлена как целостность действия, разворачивающегося в самой ситуации, а не в масштабе истории культуры в целом. Она позволяет описывать формы опосредования, связывающие культурную норму (отделенную от ситуации, от материала, на котором разворачивается деятельность) с ситуацией, где она должна быть превращена в структуру реального действия. Это формы опосредования, в которых отдельная от деятельности норма может быть представлена как форма, позволяющая выстроить культурно значимое конкретное действие в конкретных условиях и обстоятельствах.

Объединяя эти рассуждения с выводом В. В. Серикова (1999, с. 166 – 168) о логике развития педагогических условий как ступеней развития ситуации на основании уровней субъективации (гуманистической ориентировки) участников педагогического общения, мы полагаем возможным смоделировать четыре фазы становления дидактической среды в целостное гуманитарное пространство урока.

Первая фаза — информационная. Строго говоря, на этой фазе не востребуются никакие аспекты субъектности учащегося. Она имеет пропедевтическое значение и характеризуется индифферентным отношением учащихся к изучаемому материалу. Вместе с тем, эта фаза имеет свое особое значение в создании дидактической среды. Дело в том, что многие отношения подростка носят автоматический, неосознанный характер, а следовательно не являются компонентами его позиции. Заучивание социально-педагогических и социально-психологических готовых понятий не развивает мышление учащегося, не помогает глубокому осознанию явлений действительности. Эти понятия должны как бы вырастать в его сознании. Процесс образования понятий необходимо формировать в аспекте социального развития подростка, где *теория связывается с эмпирикой*. «Осознание приходит через ворота научных понятий» (Л. С. Выготский). Процесс формирования понятий о социальном развитии человека включает в себя овладение понятийным арсеналом на системном, а не спонтанном уровне.

На этой фазе реализуются такие дидактические условия как ситуация успеха и возможность проявить себя, которые способствуют устойчивости самооценки учащегося и формированию «образа Я». Это происходит благодаря применению репродуктивных методов обучения. Эмоциональность восприятия при этом намеренно снижается, что одинаково важно как для старшеклассников, так и для студентов колледжа. Для студентов особенно важно снижение эмоционального фона в начале первого курса, поскольку при меньшей эмоциональности происходит более быстрая и уверенная адаптация к новым условиям обучения и новому коллективу однокурсников.

Примером такой методики может служить урок, проводимый нами в начале первого курса колледжа (см. прил. 13). Система дидактических игр «Заморочки из бочки», конкурсы летописцев, эрудитов, ораторов, хронистов, знатоков, игра «Знаешь ли ты исторических деятелей?» позволяет каждому студенту в той или иной мере, проявить себя, свои знания и умения по предмету. Разнообразие игр позволяет каждому найти свою ситуацию успеха, а их быстрая сменяемость препятствует закреплению комплексов. На таком уроке, как показала наша опытно-экспериментальная работа, снимается эмоциональное напряжение, внимание учащихся обращается на необходимость системы знаний по предмету, приведения имеющихся знаний в систему для анализа и объяснения исторических закономерностей.

На этой фазе развития урока выполняется требование В. В. Серикова (1999, с. 166 – 168) о непосредственной природной ориентировке ребенка, когда предмет (человек, явление и т.п.) обладает первой и простейшей ценностью — новизной. Только новизна обнаруживается не в новых фактах и положениях, а в системных свойствах уже имеющихся знаний, в наполнении новым содержанием уже известных фактов и теоретических положений. Ситуация воспитания здесь развивается *от первого чувственного общения с понятием или категорией к разумному оцениванию его значимости* в соотнесении с системой категорий.

Такой подход укрепляет веру учащихся в себя, закладывает основы для формирования самопонимания, самооценки, побуждает через ситуацию успеха к саморазвитию. «Оказывается, я это знал, только не умел использовать эти знания», «я и сам не знал, что я это знал» — типичные высказывания учащихся на этой фазе. Учитель уже воспринимается не как человек, выявляющий пробелы в знаниях, недостатки подготовки, а как человек, умеющий обнаружить в ученике «знание о неизвестном».

Удовлетворение базовых потребностей в безопасности, самоуважении эмоционально располагает учащихся к учителю, что соответствует одному из необходимых условий становления субъектной позиции учащегося — наличие «героя», кумира, авторитетного лидера. Появляется возможность реализовать и другое значимое условие — положительный пример. В результате стимулируется выбор учащимися приоритетов и партнеров по общению, и учитель получает возможность более уверенно организовывать урок.

Столкновение системных знаний с эмпирическим опытом побуждает учащихся к рефлексии, осмыслению этих событий и фактов, стимулирует их мыслительность, которая приводит в последующем к осознанию своих отношений, а это сущностно необходимо для становления позиции, как было выявлено в п. 1.1. Переходу от информационной фазы к мотивационной способствуют специальные задания, побуждающие к рефлексии.

Например, при изучении темы «Реформы П. И. Столыпина и “тихая революция”» мы предложили следующие задания:

- Сравните аграрные проекты, разработанные в I Государственной Думе, с положениями столыпинского аграрного законопроекта. В чем заключается их принципиальное отличие?

- Сравните аграрные проекты, разработанные крестьянскими депутатами (трудовиками), с положениями столыпинского аграрного законодательства. В чем их принципиальные различия?

Вторая фаза развития урока в дидактическое пространство — *мотивационная*. Она характеризуется эмоциональной вовлеченностью учащихся в процесс обучения, сопереживанием, увлекательностью предлагаемых методов и форм обучения, направленных преимущественно на актуализацию эмоционально-смысловой составляющей субъектной позиции и, соответственно, ее функции самопонимания через оценочную деятельность учащегося (совместно с учителем), простейшим проявлением которой является оценка непосредственной полезности изучаемого явления или факта (или свойства, отношения) для значимой, актуальной в данный момент цели, оценка самого себя через сравнение с другим (Сериков, 1999, с. 166 – 168).

Уроки по истории Великой Отечественной войны всегда интересны и увлекательны. Для усиления их воспитывающего влияния мы проводим часть из них в виде экскурсий, встреч с ветеранами. Другие уроки посвящены работе с документами, картами, контурными картами, таблицами, компьютерным учебником. При этом предлагаются проблемные вопросы, логические задания, задания на анализ и сравнение текстов, документов, таблиц. Так на уроке по теме «Все для фронта, все для Победы!» изучение вопроса «Партизанская война в тылу врага» мы организовали по типу мини-конференции с обсуждением небольших выступлений учащихся.

Начинается урок с рассказа учителя о военных и трудовых подвигах советских людей в то время, прославленных земляках: «Люди сугубо мирной профессии, работники кооперации, вступили в народное ополчение, участвовали в строительстве оборонительных сооружений. Многие работники кооперации с оружием в руках защищали Родину, совершали ратные подвиги, сражались с фашистами, не щадя своей жизни. Среди них — студентка Московского института советской кооперативной торговли Вера Волошина. Она добровольно вступила в партизанский отряд и осенью 1941 года, выполняя боевое задание в тылу врага, героически погибла (в один день с Зоей Космодемьянской). Разведчице Вере Волошиной присвоено звание Героя Советского Союза (посмертно). Ее именем названы улицы, новая планета и морское судно».

Далее следует рассказ о наших днях Московского университета потребительской кооперации и его Волгоградского филиала, о людях, которые продолжают славные традиции сво-

их предшественников. После урока многие студенты спрашивали, где можно прочитать о Вере Волошиной, по какому адресу расположен ВФ МУПК. Студенты колледжа говорили об особом волнении, когда выпадает возможность учиться в том же вузе, где училась легендарная девушка.

В таком развитии ситуации урока через интересные для учащихся формы проведения занятий актуализируется их интерес к процессу деятельности, а через увлекательную перспективу — интерес к результату, что как раз и отличает старшеклассников и студентов колледжа от подростков. В развитии урока к дидактическому пространству важно, что у учащихся создается целостный образ урока, представление об их логической последовательности, о месте каждого урока не только в изучении темы, раздела, но и в жизни.

На этой фазе происходит формирование определенного стиля деятельности на уроке, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни), закладывается гуманистический характер межличностных отношений (не только между учителем и учащимися, как на первой фазе, но и между самими учащимися). Согласно выводам З. А. Мальковой и Л. И. Новиковой, урок приобретает черты гуманистической воспитательной системы (см. Першуткин, 1994, с. 4). А в соответствии с нашими исследованиями, урок становится субъектным пространством саморазвития.

Осознанность отношения — характерный признак его включения в структуру позиции. Осознанность образа урока сущностно необходима для превращения его в дидактическое пространство. Для того чтобы стимулировать процесс осознания предлагаются задания, выполняя которые учащийся должен вербализировать сложившийся у него эмоционально-чувственный образ, обосновать его логически. Это, в свою очередь, стимулирует учащегося к диалогу.

Диалогичность сознания М. М. Бахтин связывает с вопросом пребывания личности в бытийном пространстве и рассматривает, прежде всего, как *процесс становления души*, когда человек начинает самоосознавать себя, делая себя и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования. Под диалогом мы понимаем пространство становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Фактически это и есть способ организации пространства урока.

Признание диалогизма как сущностной характеристики человеческого бытия позволяет понять ложность альтернативы «индивидуализм или коллективизм». М. Бубер (1995) предлагал рассмотреть человека вместе с человеком для того, чтобы увидеть «динамическую двойственность, которая есть человеческая сущность». Если диалогичность бытия есть сущность человека, то диалог не может быть только средством, он — и цель, единственно возможный способ бытия, в котором человек образуется как духовное существо в процессе диалогической самореализации. Это обуславливает такое требование к методическим приемам, целям, содержанию обучения: они должны быть средствами утверждения диалогического стиля жизни учащегося, класса, школы и в конечном счете — общества.

Диалог — это, особый уровень общения, на котором достигается известная свобода от стереотипов при оценке «другого»; это особый вид общения, для которого характерно отношение к «другому» как к равнодстойной личности и стремление к достижению взаимопонимания. В настроенности личности на диалог, на равноправное общение выражается ее толерантность — отказ от претензии на монопольное обладание истиной, признание собственной погрешности, уважение права «другого» на отличие. Диалог — это момент самоактуализации, «прорыва личностей» навстречу друг другу (Копьев, 1990, с. 18).

Вступив в диалог, ребенок вынужден выразить свое «Я», сообщить другому о себе как о носителе определенных отношений, а, сообщая, — сам осознать, каковы же именно его отношения, его предпочтения, каковы его «Я», т.е. осознать свое автономное «Я», — считает Н. Е. Щуркова (1998). Таким образом, диалогический подход, являющийся воплощением субъект-субъектной (поли-субъектной) формы взаимодействия и основывающейся на равенстве позиций партнеров по общению, на принятии другого человека в свой внутренний мир как ценности, выступает одним из основных педагогических методов, позволяющих перейти к следующей стадии становления пространства урока. Диалог стимулирует саморазвитие учащегося, что, в свою очередь, востребует деятельностно-ценностную составляющую субъектной позиции.

Специальные задания на установление логики и причинно-следственных связей помогают перейти к следующей фазе. Это задания типа «найди в тексте ошибки», «вставь в текст термины, понятия или определения по смыслу», «соотнеси определения и понятия», предлагаются кроссворды, головоломки по изучаемому материалу. Примеры таких заданий см. в прил. 14. В дальнейшем студенты сами выполняют творческие работы, проверяют, комментируют и оценивают работы своих однокурсников.

Третья стадия — диалогическая. Ее содержательной характеристикой является ускоренное развитие деятельностно-ценностной составляющей субъектной позиции учащегося в процессе многоаспектного учебного взаимодействия ученика с одноклассниками, а студента с однокурсниками в группах переменного состава. Такая деятельность на уроке побуждает учащегося к многократному сопоставлению мнений, оформлению смыслов в ценности, их отстаиванию в дискуссиях, к поиску компромисса. Учебный диалог переходит во внутренний план благодаря систематической работе с первоисточниками. Фрагмент такого урока приведен в прил. 15. Групповая работа с первоисточником и обсуждение выводов, сделанных в процессе предварительного анализа позволяет каждому учащемуся не только проявить себя, но и осмыслить изучаемый материал.

На этой фазе формируется педагогически целесообразная среда урока: предметно-эстетическая, пространственная, духовная. Но наиболее важным является формирование среды диалогического общения. В нашей опытно-экспериментальной работе подтвердили свою плодотворность выводы А. В. Резниченко (1999, с. 41), которая на основании анализа ряда исследований

выделяет отличительные особенности диалогического общения в контексте его развивающих возможностей:

- равенство позиций обучаемого и обучающего, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность встать на позицию другого;
- отсутствие оценок, полное принятие обучаемого таким, какой он есть, уважение и доверие к нему;
- наличие у обучаемого и обучающего сходных установок относительно одной и той же ситуации, позволяющих развивать механизм идентификации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, способствующих возникновению спонтанности и развитию эмпатийных переживаний (сочувствие, содействие-соучастие);
- способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

Результатом такого общения-диалога является возникновение субъектных позиций участников педагогического взаимодействия. Опыт применения диалога-общения в практике урока показывает, что основным условием реализации диалогического подхода в становлении гуманитарного пространства урока является безусловное принятие индивидуальности учащегося, атмосфера доброжелательности и доверительности на уроке.

В процессе диалогической фазы реализуются такие значимые для становления субъектной позиции учащегося дидактические условия как мнение окружающих в референтной группе и взаимодействие с ней, демократический стиль ведения занятий, которые стимулируют зависимость от обстоятельств (для учащихся стадии идентификации), сопоставление личностных ценностей с ценностями окружения (для учащихся стадии индивидуализации), рефлексивное самоопределение (для учащихся стадии социализации) и творческий характер учения (для учащихся стадии интеграции).

Целостная ориентировка в мире природы, общества и человека, выработка собственной мировоззренческой концепции — один из важных моментов в развитии субъектной позиции, достижимый через опосредованное конструирование жизненной ситуации ребенка, стимулирование его самостоятельных исканий, оценок, апробаций различных вариантов собственного опыта (Сериков, 1999, с. 166 – 168). В результате оформления деятельностно-ценностной субъектной позиции учащегося составляющей в полной мере проявляется ее функция самооценки и стремление к самореализации, которое подкрепляется соответствующими заданиями, носящими исследовательский характер.

В прил. 16 приведены примеры заданий исследовательского характера. Наша опытно-экспериментальная работа показала, что целесообразно разделять их:

- для учащихся стадии идентификации — по работе с учебником;
- для учащихся стадии индивидуализации — на сравнение различных подходов;

- для учащихся стадии социализации — на применение общетеоретических положений к анализу реальных фактов;
- для учащихся стадии интеграции — на выявление закономерностей.

Особенно значимый для учащихся стадии интеграции фактор преодоления актуализируется в ситуациях дискуссии по результатам выполнения заданий и защиты исследовательских работ. В результате становится более устойчивым проявление функции самореализации. А поскольку эта функция связана с третьей (поведенчески-нормативной) составляющей, то это создает предпосылки для перехода к четвертой фазе развития гуманитарного пространства урока.

Четвертая фаза — проективная. Ее содержательным наполнением является стимулирование поведенчески-нормативной составляющей субъектной позиции и связанных с ней функций самореализации и самоутверждения. Основу методики урока на этой фазе составляет ситуация признания значимости учащегося со стороны группы, что в равной степени является значимым для учащихся всех стадий становления позиции. Показателем является чувство защищенности учащегося, проявление им свободы и достоинства.

Ориентировка в мире человеческих отношений, поиск и апробация различных способов самоутверждения, когда достижения человеческой культуры — ценности, знания, опыт, человеческие достоинства — учащийся начинает воспринимать как средства утверждения в глазах других людей и тем самым как способ реализации своей потребности в личностной презентации, представлении своих личностных свойств и ценностей. Высшая ступень такового, по мнению В. В. Серикова (1999, с. 166 – 168) — достижение субъектом в определенной степени (в известной мере относительной) независимости от социальных оценок, мнений, протекций.

Подобные ситуации создаются в групповой проектно-исследовательской работе, в выполнении творческих работ, в проведении фрагментов уроков самими учащимися, в сотворчестве с преподавателем по подготовке и проведению урока. При этом урок в большей мере соответствует индивидуальным запросам учащегося, его потребностям в подготовке к профессии, в ценностно-смысловом самоопределении, которое и составляет процесс становления позиции.

Пример такого «творческого урока», когда в проектно-исследовательской деятельности происходит самоутверждение учащегося, приведен в прил. 17. В дальнейшем такое самоутверждение переходит на другие сферы жизнедеятельности в школе, колледже.

Урок, выражаясь словами В. В. Серикова (1999, с. 166 – 168), становится для ученика познанием своих сил и возможностей, рефлексией, самоосознанием, актуализацией сил саморазвития. Личность преодолевает зависимость от среды и, в том числе, от педагогических воздействий. Таким образом представляется логика развития урока по направлению к целостному гуманитарному пространству становления субъектной позиции учащегося.

К системным свойствам объекта, как минимум, относятся: изменение свойств входящих в систему элементов, наполнение их новым содержанием; возникновение у системы новых интегративных (или целостных свойств), не присущих ни одному элементу в отдельности; восполнение системой в целом свойств или функций недостающих элементов. Мы полагаем, что важнейшими системными свойствами гуманитарного пространства урока являются выделенные авторским коллективом под ред. Н. Е. Щурковой (см. Культура современного урока, 1997) предлагает три признака современной технологии урока:

- урок становится открытием истины, поиском истины и осмыслением истины в совместной деятельности учащихся и учителя;
- урок становится частью жизни учащегося, и проживание этой жизни совершенствуется на уровне высокой человеческой культуры;
- человек в качестве субъекта осмысления истины и субъекта жизни на уроке (а не содержание программы) становится наивысшей ценностью, выступая в роли цели и никогда не выступая в роли средства.

Однако, как показывают результаты нашей опытно-экспериментальной работы, учащиеся различных стадий сформированности субъектной позиции по-разному проходят одни и те же фазы развития урока, испытывая **специфические затруднения** и требуя соответствующих методов **педагогической поддержки**. Выявлению методов и приемов такой поддержки была посвящена специальная часть нашего исследования.

Информационная фаза развития урока характеризуется обычной неуверенностью учащихся в достаточности своих знаний, пробелами в базовой подготовке, эмоциональным напряжением в связи с изменениями методики ведения урока. Причем, последнее характерно даже в том случае, когда учитель уже вел ранее уроки с данным составом учащихся. В колледже эмоциональное напряжение усиливается в связи с тем, что в одну группу собираются ранее не знакомые друг с другом ребята, привыкшие к разным стилям преподавания, с разным уровнем предварительной подготовки.

При этом, как показывают результаты нашего экспериментального преподавания, на этой фазе не столь значимым является мотивация обучения, как самооценка и уровень притязаний учащихся. Это побуждает педагогов к тому, чтобы корректировать самооценку или «эксплуатировать» ее, в то время как характер педагогической поддержки должен заключаться в снижении эмоциональности, нарочитой информационно-аналитической направленности преподавания, в обеспечении ситуаций успеха в репродуктивных видах деятельности.

Такой характер педагогической деятельности объясняется необходимостью создания атмосферы «будничного комфорта» на уроке, когда учащийся не опасается оказаться в ситуации непредсказуемости, незащищенности. Вместо этого, он заранее знает, что, когда и как требуется ответить, чтобы получить высокую оценку или сдать экзамен. Состояние тревожности — характерное для любых учащихся на данной фазе развития урока. Однако причины этой тревожно-

сти различные, потому и характер педагогической поддержки по отношению к разным учащимся тоже должен различаться.

Учащиеся *стадии идентификации* тревожны изначально: изменение условий обучения уже беспокоит их. Преодолеть состояние тревожности помогают предлагаемые учащимся планы ответа, разрешение пользоваться ими (а также тезисами ответа и заранее подготовленными выписками) при проверке знаний. На уроке совместно с учащимися составляются опорные конспекты, таблицы. Цель такой работы: в сжатой форме представить материал по теме. В начале года ими разрешается пользоваться всем учащимся, в дальнейшем — тем, кто не уверен в себе (слабая память, логическое мышление).

Задания по поиску ответа на поставленный вопрос в учебнике также выполняются достаточно благосклонно. При этом со стороны педагога требуется авансированное доверие к учащимся, демонстрация того, что они «просто не могут не выполнить этих заданий», что «они просто не подозревают, что вполне готовы выполнить эти задания».

В результате, став источником положительных эмоций (удовлетворяя фундаментальную потребность подростков в безопасности), педагог имеет шанс стать авторитетным лидером, за которым (пусть даже в ограниченной сфере) такие учащиеся готовы следовать.

Учащиеся *стадии индивидуализации* характеризуются поиском смыслов, примеров для подражания или референтной группы, в связи с чем изменение внешних обстоятельств, дидактических условий вынуждает их к ревизии приоритетов. Их начинающая было проявляться субъектность может разрушиться если новые задания будут восприниматься как непосильные. Потому для них также полезны алгоритмы ответов, решения задач, написания сочинений и т.д. Но для них такая помощь имеет характер перспективы успешного «продвижения по лестнице успеха» в учебе, т.е. удовлетворения потребности в признании. Так, при изучении темы «Наш край с глубокой древности до первой половины XVI века» мы предложили учащимся написать сочинение «Монголо-татары в нашем крае (XIII–первая пол. XVI вв.)» по итогам экскурсии в краеведческий музей. Затем лучшие сочинения коллективно обсуждались на уроках.

Учащиеся *стадии социализации*, напротив, могут испытывать повышенные затруднения, когда им предписывают пользоваться одним конкретным алгоритмом при выполнении учебного задания. Они характеризуются стремлением проявить себя, свою индивидуальность и воспринимают излишнюю алгоритмизацию как искусственное ограничение свободы действий. Предложив им выбор из двух-трех алгоритмов, можно легко снять эти затруднения. Предлагались и задания составить творческую разработку по выбору: кроссворд, «соотнеси события» или «найди в тексте ошибку», аналогичные приведенным в прил. 14.

Учащиеся *стадии интеграции*, возможно, испытывают на информационной фазе наибольшие затруднения. Это объясняется их нередкой нерасположенностью к «рутине». Творчество они порой понимают как спонтанность и потому важно со стороны педагога терпеливо и настойчиво демонстрировать важность

«мелочей» в объяснении природный и социальных процессов и явлений. К тому же стремление навязать свой ход рассуждений также может привести таких учащихся к поверхностным суждениям, неуспеху в учебе. Предложение таким учащимся разработать алгоритмы рассуждений, ответов, решений задач и т.д. с последующим их обсуждением на уроке и принятием после доработки как авторских разработок не только удовлетворят притязания подобных учащихся, но и приучает их к обдуманности, кропотливости, детальной проработке предлагаемых вариантов. Этой же цели подчинена игровая форма проверки знаний, аналогичная приведенной в прил. 18.

Мотивационная фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями, связанными с мотивацией учения, чаще всего связанной с профессионально-личностным самоопределением. При систематическом теоретическом обучении большая часть учебного материала не имеет прямого выхода в каждую из профессий, выбранных учащимися. Даже если это урок в колледже, где группы гораздо более однородные по составу профессиональных предпочтений, искусственное «притягивание» учебного материала к профессии часто лишь снижает его теоретический уровень и практически не способствует большему усвоению. Гораздо более перспективным в нашей опытно-экспериментальной работе оказался акцент на *вовлеченность в процесс учения*.

Учащиеся *стадии идентификации* не определились в выборе профессии, поэтому они с большим удовольствием включаются в различного рода ролевые игры, проигрывая разные роли. Это помогает им избежать дискомфорта в ситуации выбора (выбирают не они, а роль за них) и «повыбирать» наиболее подходящие им социальные роли. В нашем опыте эффективным стало театрализованное представление «Путешественники о городах Камышине и Царицыне», когда мы заранее предложили задания четверем студентам, которые определились с выбором персонажей, познакомились с материалами, прорепетировали перед уроком, и на самом уроке получили заслуженное восхищение однокурников.

Учащиеся *стадии индивидуализации* также охотно включаются в дидактические игры. Однако для них в большей мере характерна направленность на результат, пусть даже игровой. Поэтому им более целесообразно предлагать роли, в которых будет виден индивидуальный вклад в общий результат. Это повышает самооценку подростка и его шансы самоутверждения в группе. При изучении темы «Классовая борьба в XVIII в.» в аналогичном описанному театрализованном представлении «Путешественники в Царицыне, Камышине и Саратове в XVIII в.» группа разбивается на две команды, каждая из которых выбирает ассистентов, а другие выбирают себе роли. Результат команды складывается из итоговой суммы баллов, набранных каждым из выступающих.

Учащиеся *стадии социализации* предпочитают выполнять роли, связанные с организацией работы группы. При этом они опасаются риска неудачи, ответственности за неуспех группы (боятся «опозориться»). В связи с этим на данной фазе нежелательны соревновательные формы работы: пусть каждая из игровых

команд внесет свой вклад в общий результат, и этот вклад будет по достоинству оценен. Пример такой организации урока см. в прил. 19.

Учащиеся *стадии интеграции* отличаются более теоретическим складом ума и потому для них и для их одноклассников (или сокурсников) более полезно предложить роли «аналитиков», «экспертов», «специалистов», выполняя которые подобные учащиеся не только удовлетворяют свою потребность в самоутверждении, но и не позволяют классу (группе) увлечься игровой формой в ущерб содержательной стороне урока. Такое делегирование педагогом части своих полномочий учащимся стадии интеграции (см. прил. 19) повышает их авторитет в глазах окружающих и повышает мотивацию учения у учащихся других стадий сформированности субъектной позиции.

Диалогическая фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями в диалогическом взаимодействии. Необходимость отстаивать свою точку зрения нередко проявляет интолерантность учащихся, неспособность к компромиссу, а следовательно, к конструктивному самоутверждению, что приводит к снижению их самооценки и перспектив субъектного становления. Наиболее типичный прием педагогической поддержки при этом — введение правил, законов, регулирующих процесс обсуждения, дискуссии, «штрафные санкции» за нарушение этих правил («Ты, может быть, и прав по существу, но выражаешь это в унижительной для окружающих форме. Этим ты унижаешься сам и унижаешь утверждаемую тобой истину»).

Примеры организационных форм педагогической поддержки на диалогической фазе для различных стадий становления субъектной позиции учащегося приведены в приложении 20. Ниже мы остановимся лишь на общих требованиях.

Учащиеся *стадии идентификации* испытывают наибольшие затруднения при включении в коллективную работу и, еще более, — в дискуссию. Они боятся «потерять лицо», проявить себя некомпетентными. Сформированное к этому времени в классе или учебной группе общественное мнение стимулирует их к участию в общей работе. Педагогу следует всячески подчеркивать, что в своих побуждающих действиях он действует «не от себя»: «все же работают, а ты почему отсиживаешься?»

Учащимся *стадии индивидуализации*, в принципе, свойственны те же сомнения. Но еще в большей мере их беспокоят вопросы: тем ли делом они занимаются? и с теми ли людьми? Потому в качестве поддержки полезны со стороны педагога замечания о том, что их вклад в работу группы весом и они «вписались» в группу.

Учащиеся *стадии социализации* испытывают трудность в переходе от принятия ценностей группы к ценностному самоутверждению в ней, поэтому на диалогической фазе полезно предложить выполнение функций стратегического планирования. Принятие группой предложенной таким учащимся стратегии стимулирует его рефлексивное самоопределение и упрочивает самооценку.

Учащиеся *стадии интеграции* практически не испытывают затруднений на этой фазе: она для них наиболее комфортна. Введенный правилами демократический стиль обсуждения создает условия для творчества, а ситуация преодолимых учебных затруднений стимулирует его.

Проективная фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями в поиске конструктивных способов самореализации и самоутверждения. Минимизация поддержки учителем на самом уроке должна компенсироваться более тщательной подготовкой во внеурочных формах учебной работы: на консультациях, предметном кружке, факультативе, занятии научного общества учащихся и т.д. (см. прил. 21).

Учащиеся *стадии идентификации* не в состоянии выполнить собственные проекты, а в составе проектной группы выполняют роль «балласта» и дискредитируют исследовательскую работу. Поэтому для вовлечения их в учебный процесс более целесообразными оказались задания типа, «подготовить по три вопроса к докладчику» (возможно, в письменном виде); выполнить роль ассистента, оформив проект графически или продемонстрировав экспериментальную часть и т.д. Такие задания побуждают учащихся вникнуть в содержательную сторону проекта и получить свою долю признания добросовестно за выполненную посильную работу.

Учащиеся *стадии индивидуализации* уже готовы стать полноправным участником проектной группы, выполняя свою долю коллективного исследования. При публичной защите ему можно предложить доложить часть результатов. При этом, как правило, отвечать на вопросы и проводить собственно защиту такой учащийся еще не в состоянии.

Учащиеся *стадии социализации* испытывают затруднения в инициативном принятии на себя ответственности за группу. Но защита коллективно выполненного проекта может (и должна) стать для них «звездным часом». Потому в качестве педагогической поддержки следует стимулировать их к принятию на себя роли основного докладчика. К тому же, в правилах защиты проекта возможно предусмотреть право отвечать на вопросы не только докладчику, но и любому члену группы.

Учащиеся *стадии интеграции* могут вполне стать членами жюри, экспертами и т.д., если их предложат другие учащиеся. Однако именно в этом и кроется главная опасность для таких учащихся: «звездная болезнь». Поэтому более целесообразно предложить им роль «играющего тренера»: пусть помогут другим членам своей проектной группы выступить в роли докладчиков, представляющих коллективный результат, и помогут отвечать на вопросы в случае затруднений докладчиков, совместно с группой отстаивая свой труд. Такой характер деятельности позволит получить истинное признание со стороны группы, а значит, обеспечит самореализацию и самоутверждение.

Как видим, задачи оказания дифференцированной педагогической поддержки в становлении субъектной позиции учащихся в гуманитарном пространстве урока требуют особого характера педагогической деятельности. В связи с этим

обоснованию нормативных требований к деятельности преподавателя и посвящен следующий параграф.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА УРОКЕ КАК ОСНОВА ГУМАНИТАРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Выявленные в предыдущем параграфе возможности гуманитарного пространства урока в становлении субъектной позиции учащегося реализуются в особом характере взаимодействия педагога и учащегося. Среди характеристик «становления» существенным моментом И. А. Колесникова (1999, с. 89) выделяет *переход возможности в действительность в процессе развития*, обозначающий вектор движения ученика из его прошлого состояния в настоящее как предпосылку будущего. В ходе становления человека педагогическими усилиями возможно актуализировать то, что в потенциале заложено «внутри» ребенка как человеческой сущности, бытийствующей в индивидуальной форме. Под актуализацией здесь понимается момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции (в свернутом виде). Развертывание этой потенции, ее обнаружение в настоящем — своеобразный ответ растущего человека на требование ситуации развития.

Для реализации, овеществления, опредмечивания стимулирующих возможностей урока требуется соответственно организованная активность педагога, его деятельность, неизбежно несущая при этом на себе печать всех особенностей, характерологических черт и свойств гуманитарности урока. Нормирование педагогической деятельности по мнению многих исследователей (О. С. Гребенюк, Н. С. Пряжников, Н.Е. Щуркова и др.) осуществляется при помощи принципов.

Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — это основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, теоретической программы; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. В философии принцип — первоначало, руководящая идея, основное правило поведения. В логическом смысле принцип есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован. Под принципом действия, иначе называемого максимой, подразумевается, например, этическая норма, характеризующая отношения людей в обществе (см.: Философский словарь, 1986, с. 382).

Принципы, как регуляторы, задают «русло» протекания процесса, характер поведения педагога, стратегию его деятельности, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности. Иначе говоря, они рассматриваются как доминанты бытия педагога, заповеди, определяющие смысл и содержание его деятельности, обеспечивающие его выбор из вариантов профессионального поведения в ключевых бытийных позициях педагогического взаимодействия. Цепочка этих выборов и определяет динамику становления

субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока, стиль педагогической деятельности, структуру содержания образования.

В принципе как педагогической категории он выделяет следующие его характеристики:

- принцип — это руководящее *требование*, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности;
- принцип вытекает из понимания *закономерностей* и противоречий воспитательного процесса, постоянного соотношения определенного круга явлений;
- принцип — это *внутреннее* (а не навязанное извне) убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенного круга явлений;
- принцип распространяется на определенную *ограниченную область* явлений или процессов;
- принципы действуют *в системе*, взаимодополняя и взаиморазвивая друг друга; в разных системах один и тот же принцип может получать разное значение.

При этом в исследовании принципы могут быть предложены как рекомендации к наиболее целесообразному поведению педагога, как условия реализации выявленных закономерностей, при соблюдении которых повышается целостность образовательного процесса. Наша опытно-экспериментальная работа позволила выделить и обосновать необходимость для учителя руководствоваться четырьмя определяющими его педагогическое взаимодействие с учащимся в гуманитарном пространстве урока принципами: презумпции человеческого достоинства, культуросопричастности, двудоминантности и педагогической поддержки.

Принцип презумпции человеческого достоинства — первый, который логически вытекает из закономерностей субъектного становления учащегося. Он означает для педагога запрет на манипулирование учащимся, предоставление ему права и возможности «самостоятельно реагировать на обстоятельства» (О. С. Гребенюк).

Этот принцип позволяет через комфортную микросреду урока создать предпосылки проявления субъектности ученика и дальнейшего ее развития. Он соответствует тенденции разворачивания мировой культуры в векторе утверждения персонцентризма, осознания обществом ценности каждого человека, признания и защиты государством его достоинства, утверждения идеи неотъемлемых и неотчуждаемых прав человека, что предполагает его высокий социокультурный статус и реальное отношение к нему как к высшей ценности.

Принцип презумпции человеческого достоинства приводит педагога к диалогическим взаимоотношениям с учащимся, определяет жизнь педагога как понимающее бытие. При этом, следуя выводам Л. М. Лузиной (1998, с. 66 – 68), понять учащегося педагог может только сам, никто за него этого сделать не может; понять педагог способен не всякого учащегося, а только того, в котором он заинтересован, который составляет частицу его жизни; взрастить культуру в себе человек способен только сам, прилагая усилия к осмыслению фено-

менов культуры. Жизнь педагога как понимающее бытие обуславливает следующие требования к нему:

- во-первых, максимальная объективность, беспристрастность в процессе понимания учащегося, необходимость «освободить» свое знание не только от установок, определяемых сиюминутными настроениями, но и влияниями культуры, «требованиями дня» и т.п.;

- во-вторых, важность увидеть учащегося вне созданной им же легенды о себе;

- в-третьих, обязанность педагога, хотя бы эпизодически, видеть мир и ту ситуацию, в которой осуществляется общение, глазами ребенка, «увидеть мир, как в первый раз», «удивиться миру» (Е. Финк);

- в-четвертых, педагог должен быть способным к самопониманию, всякий раз убеждаться в наличии этой способности в себе посредством редукции как теста на самоидентичность, на способность к независимому мышлению.

Выполнить принцип презумпции человеческого достоинства способен педагог, обладающий толерантностью — чувством, выражающим терпимость педагога к любым, по выражению П. А. Флоренского, проявлениям «инакости» со стороны «другого». В. А. Лекторский (1997) отмечает, что толерантность — это, прежде всего, уважение Другого, его позиции (но не обязательно их приятие!). Так или иначе толерантность предполагает установку педагога на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — ответственность его за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех.

Признавая, что в современных условиях в качестве смысла гуманитаризации образования выдвигается задача свободного развития человека, некоторые исследователи (Г. А. Геллер, А. Н. Басов и др.) поднимают вопрос о защищенности личности школьника, под которой, в частности, Г. А. Геллер (1997, с. 160) понимает «относительно устойчивое, надситуативное чувство собственного достоинства, ощущение своей нужности и значимости в школьных стенах, стремление положительно проявить себя, поддерживаемые и стимулируемые педагогическими средствами».

В группе 1Ф «финансы» обучался Виталий Г., молодой человек с развитым чувством собственного достоинства, доходившим порой до самоуверенности. Он активно участвовал в коллективной работе на уроке, но домашние занятия не выполнял, надеясь на свою память и развитое логическое мышление. На уроке по теме «Политическая раздробленность Руси. Начало возвышения Москвы», когда его вызвали к доске, Виталий отвечал в общих чертах, не доказывая, не опираясь на исторические события. Мы не стали ставить ему отрицательную отметку, предложив продолжить работу на уроке. Изучение нового материала мы организовали в виде дискуссии по вопросу «Почему Москва победила Тверь в XIV–XV вв.?» В отличие от других, Виталий в дискуссии не мог использовать хронологии событий, путал имена исторических деятелей. Это заметили однокурсники. Не стали этого скрывать и мы.

В беседе с Виталием, которая состоялась после урока, юноша сам пришел к выводу, что для оценок нужны знания, информация и их анализ, иначе незачем попусту тратить время

урока, отнимать его у других. Вместе мы выбрали взаимно удобное время для консультации. В дальнейшем юноша добросовестно готовился к занятиям.

Эта ситуация показывает, что принцип презумпции человеческого достоинства не означает «педагогического сюсюкания». Соблюдение этого принципа позволило нам раскрепостить обстановку на уроке, снять внутреннее напряжение учащихся, сделать их внутренне более свободными, готовыми к творчеству. Одновременно экспериментальное преподавание выявило и недостаточность одного только этого принципа.

Достоинство требует совершения поступка как исполнения должного. В широком смысле достойное и есть должное. Про человека, поступившего недостойно, говорят: «Он не должен был так себя вести». Позиция автономии и самоутверждение индивида, как показывает в своем исследовании В. В. Кузнецов (1998), лишь в своем крайнем проявлении представляется формой произвола, ибо основополагающим принципом демократического общества является положение о том, что свобода одного заканчивается там, где начинается свобода Другого: «Подлинная свобода осознает свои границы» (Ясперс, 1978, с. 26). Право на свободу дает ответственность, понимаемая прежде всего как ответственность перед своим ближайшим окружением, ответственность за свободный выбор поступка.

Методологически важным представляется замечание П. Г. Щедровицкого (1993, с. 109) о том, что понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит. В этом отношении для педагогов представляются важными в качестве ограничителей и регуляторов деятельности ценности культуры, дающие педагогу и учащемуся понятие о должном.

Принцип культуросопричастности — второй, необходимость которого выявлена нами в опытно-экспериментальной работе. Он отражает социальный, смыслообразующий аспект гуманитаризации образования.

Категория культуры оказалась в последние годы в центре внимания педагогических исследований. Многие считают исключительно важным вернуть образование и педагогику в контекст культуры. Именно культура, по словам П. А. Флоренского (1914), есть среда, растящая и питающая личность. Культура определяет нормы жизни, которыми руководствуются люди той же самой группы, хотя эти нормы редко ясно формулируются, потому что они — предположения относительно основных ценностей, которые не обсуждаются (Hofstede, 1991, p. 10).

И. А. Колесникова (2001), выдвинувшая этот принцип, считает его тенденцией гуманитаризации общества. Следуя этому принципу, человек занимает по отношению к миру, обществу, другим людям «вопросающе-понимающую» позицию, постоянно делая ценностно-смысловой выбор и пытаясь разобраться, во имя чего получены и могут быть использованы те или иные знания и опыт. Как

нам представляется, эта позиция в равной мере должна быть свойственна педагогу и учащемуся в процессе их взаимодействия в пространстве урока.

Гуманистическая традиция требует от индивида быть достойным великой культуры, которую создало человечество. Именно предстояние Высшему дает человеку чувство собственного несовершенства, которое рождает сильную потребность изменить себя. Высшее и лучшее, что есть в душе человека, не исчерпывается его личными пределами, но является в нем как бы энергией того Высшего и Совершенного начала, которому он предстоит (Кузнецов, 1998, с. 45).

Став частичкой некоторого «мы» в процессе групповой идентификации, человек получает в готовом виде конкретные права и обязанности, усваивает нормы и традиции общности, с которой он себя идентифицировал. Здесь срабатывают механизмы подражания, внушения, вырабатывается положительное эмоциональное отношение к тем взглядам и представлениям, которые человек усваивает в течение жизни в рамках этого «мы» и осознает как «свои», а коллективная вера в истинность, незаменимость и ценность этих взглядов, убеждений и т.п. подпитывает индивидуальную веру, чем еще больше укрепляет их позиции в сознании личности (Валитова, 1997, с. 16 – 17).

Таким образом выполнение принцип культуросопричастности означает для педагога создание на уроке особой атмосферы творчества, общественного мнения, выработку традиций и ритуалов урока, выведение изучаемого материала и применяемых методов обучения в социокультурный контекст.

К примеру, на уроке по теме «Оформление новой федеративной системы центра и регионов. Россия и СНГ» мы предложили студентам задание «Дать характеристику политической системы СССР и Федеративной системы новой России». При этом, пользуясь конспектом и документами, следовало подготовить аргументированный и доказательный ответ. Обсуждение вариантов подготовленных ответов помогло студентам понять события текущей жизни и, одновременно, более осознанным процесс учения.

Реализация принципа культуросопричастности позволила нам обратить учащихся к рефлексии своей деятельности и поведения, а следовательно сыграла мотивирующую роль, поскольку под мотивом мы понимаем осознанную потребность. С другой стороны, мотив — осознанное побуждение человека к деятельности. Следовательно, если принцип презумпции человеческого достоинства определяет *возможность* реализации субъектности учащегося, то принцип сопричастности *востребует* ее, поскольку именно деятельность «порождает культуру, выливается в культуру, сама становится культурой и делает человека из биологического существа существом культурным, тем самым определяя и структуру его потребностей, и структуру его способностей» (Каган, 1996, с. 152).

При этом наша опытно-экспериментальная работа подтвердила вывод многих исследователей и мыслителей (М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн, Л. Н. Толстой, С. Л. Франк и др.) о двухстороннем характере педагогического взаимодействия и происходящих изменений во взаимодействующих субъектах (педагоге и учащемся). Признание этого факта отражает следующий принцип.

Принцип двудоминантности обеспечивает реализацию в гуманитарном пространстве урока идеи ценностно-смыслового равенства педагога и учащегося, «равенства, разумеется, не в смысле объема знаний или жизненного опыта, но в своем прирожденном человеческом праве неограниченного познания мира, построении жизненных смыслов, причем в тех формах, которые органичны и комфортны в индивидуально-личностном плане как учителя, так и ученика, как ребенка, так и взрослого» (Колесникова, 1999).

При таком подходе к воспитанию меняется и функция педагога. Он — не тот, кто учит, а кто понимает и чувствует, как ребенок учится; не тот, кто учит ребенка жить, транслируя нравственные нормы (поучает), а тот, кто чувствует жизнь ребенка как свою и тактично помогает его внутреннему, душевному росту, кто растет сам, развивая окружение детей, способствуя укреплению общества детей и взрослых (Амонашвили, 1990; Газман, 1989; Каракровский, 1993 и др.). В связи с этим, данный принцип можно было бы обозначить как принцип со-трансформации (Вовк, 1999) или преобразующего взаимодействия педагога и учащегося.

Вхождение личности в мир жизненных смыслов и поступающей деятельности, согласно М. Хайдеггеру, может осуществляться «только путем сопонимания, соосмысления, сооценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству, созидающему подлинные и гармонические отношения человека к миру, другим людям» и к самому себе. Ж. Сартр (1990, с. 336) заключает «...чтобы получить истину о себе, я должен пройти через другого». Данные идеи подтверждают мысль о том, что саморазвитие индивида в условиях его взаимодействия с окружающими является по своей сути двусторонним процессом. Механизм взаимодействия при этом понимается как сочетание «способности не только действовать, но и воспринимать действия других» (Соловьев, 1989, т. 2, с. 33).

М. С. Каган называет «потребность в другом человеке как со-участнике моего бытия» (1996, с. 143) одной из основных внегенетических потребностей индивида. В нравственной философии М. М. Бахтина (1979; 1986) «Я» присутствует в присутствии Другого. Другой позволяет признать за ним конкретно-индивидуальный неповторимый мир действительно-поступающего сознания. А. Г. Асмолов (1996, с. 524) выделяет потребность ребенка в том, чтобы значимые другие включались в его жизнедеятельность.

В концепции Б. Ф. Ломова (1984) развитие личности — это, прежде всего, развитие взаимосвязей с другими людьми, в ходе которого складываются личностные и межличностные отношения. Совместная деятельность рассматривается как основа учебного процесса: внимание обращено на анализ взаимоотношений в учебном процессе, выявление его роли в формировании личности школьника и коллектива.

«Учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых результатов — совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит. Систе-

ма, в основу которой было положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов — одна лишь бездеятельная и бесплодная рецептивность, — должна быть заменена системой, основа и цель которой — развитие «творческой самодеятельности» (С. Л. Рубинштейн).

В развитии способностей к общению, взаимодействию с различными людьми, в установлении личных контактов, взаимопонимании, взаимопринятии, умении вступить в диалог, а главное — в развитии способности производить смысловые преобразования не только в себе, но и в других проявляется субъектность человека, считают И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов (1997, с. 7 – 8). Стать субъектом — это значит репрезентировать себя другим, отразиться в других, продолжить себя в них, сделать вклады, «запечатлеться». В возможности транслирования и взаимообмена субъектностью заключается глубинный смысл педагогического взаимодействия.

В нашей опытно-экспериментальной работе не раз встречались случаи, когда в результате совместной работы с учащимися приходилось изменять первоначально задуманный план урока и даже их последовательность.

Так, урок по теме «Цивилизации Древнего Востока и античного мира» был запланирован как урок-лекция «Раскрыта ли тайна пирамид?» Студент Илья С. выступил с сообщением, что в институте теоретической и экспериментальной биофизики РАН (г. Пущино Московской обл.) ученые поставили несколько экспериментов, пытаясь разобраться с «феноменом пирамид. Ирина Б. рассказала, что летом 2001 г. археологи-любители в разных частях крымского полуострова обнаружили несколько древних пирамид... Не меньше студентов нас заинтересовали сообщения докладчиков и, отказавшись от ранее намеченного плана, мы провели оставшуюся часть урока в форме дискуссии. В ней приняла участие вся группа. На следующем уроке мы предложили студентам провести семинар: совместно наметили вопросы для обсуждения, выбрали докладчиков и содокладчиков, решили включить просмотр видеofilmа «Исчезнувшие цивилизации».

Деятельность как целостный процесс тесно связана с общением. Еще в средние века был сделан вывод: «Существовать — значит быть воспринимаемым. Человек существует, поскольку его воспринимает Другой». Человек существует как человек лишь благодаря своему отношению к другому человеку. Реализация принципа двудоминантности в построении пространства урока обращает педагога на отбор принципов обучения, процессуально-технологический его аспект. Ответ на вопрос «как учить?» становится таким же важным, как и «чему учить?»

«В массовой практике традиционно делается упор на когнитивный компонент, меньше — на опыт деятельности. И почти совсем не уделяется внимание усвоению учащимися опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений», приходит к выводу С. С. Бакулевская (2001). Принцип двудоминантности в работе педагога приводит к необходимости формирования у старшеклассников и студентов умений учебной и учебно-исследовательской деятельности, что становится частью содержания образования.

Потребность реализовать и выразить («субъективировать») себя изначально и сущностна для человека. Последнее означает стремление утвердить и выра-

зять «свое через другое» (Гегель), т.е. создать нечто такое, что может утвердить его личность. Безусловно, наибольшей способностью к этому обладает другой человек. Для педагога — это воспитанник, учащийся, принимающий его миропредставление и образ жизни, для воспитанника — педагог с его социально-значимой оценкой и возвышением воспитанника до уровня социального признания (Сериков, 1999, с. 165).

Наша собственная практика и, еще более, перенос обоснованной в исследовании методики урока в практику работы других учителей привели к необходимости дополнить систему трех выделенных принципов еще одним.

Принцип педагогической поддержки вытекает из посреднической функции педагога, определяемой Д. Б. Элькониным (1992), В. П. Зинченко и Е. Б. Моргуновым (1994). Они считают, что лишь при выполнении этой функции педагог начинает нечто значить. Поэтому, по их мнению, «лишь посредничество есть со-бытие, которое может стать основанием развития ребенка» (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 324). Педагог в этой функции выступает как посредник между ребенком и всей человеческой культурой, помогая ему найти свое место в обществе, в сложном мире.

В связи с этим все чаще в педагогической литературе поднимается вопрос о педагогической поддержке (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, С. В. Кульневич) или педагогическом сопровождении (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына). При всех различиях в терминологии сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки, — это оказание помощи школьнику (или студенту) в затруднительной ситуации, с тем чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с трудностями, что и предполагает гуманитаризация образования.

Г. А. Геллер (1997, с. 160) выделяет в качестве одного из важнейших факторов становления защищенности школьника «помогающие отношения» со стороны педагогов, демократический стиль общения учителей и учеников, эмоционально-нравственное воспитание, включающее развитие эмпатии и рефлексии.

Путь к «человеческому в человеке» (М. Шелер) не прост и не прямолинеен. Человек (особенно ребенок) нуждается в понимании, принятии, поддержке — в тех социально-педагогических условиях, в которых он сможет самоосуществиться и преодолеть негативные, разрушительные силы, которые могут быть не только в социуме, но и в нем самом. Совершенство человеку лишь задано, но не дано, считает Л. М. Лузина (1998, с. 70). Принцип педагогической поддержки имеет целью реализовать «заданное» природой, сделать его «данностью», при постоянном осознании, что никакой образовательный процесс не в состоянии изменить природу человека. Организация духовного бытия — в понимании и умелой педагогической поддержке, составляющих смысл и назначение процесса воспитания.

Мы обозначаем это требование к работе педагога как *принцип дополнительности*, «пристраивания» педагога к ребенку, к процессу его собственного раз-

вития. При этом автор считает, что руководствуясь данным принципом, педагог переходит из позиции «инженера человеческих душ» или «ваятеля внутреннего мира личности» в позицию профессионала, поскольку предполагает в нем способность к вариативности (быть разным с разными учениками, воспитанниками, причем быть разным одновременно!), умение интегрироваться с проблематикой реальной жизнедеятельности детей.

Педагогическая поддержка состоит в совместном с учеником определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, 1999, с. 394). При этом ответственность за принятие окончательного решения лежит на ребенке, а воспитатель выступает как консультант, советчик в решении жизненных проблем¹, поскольку «конечная цель образования и педагогики — это помощь человеку стать самим собой, стать человеком, помощь в наиболее полном раскрытии его возможностей» (L. Kubie, 1953—54).

Руководствуясь принципом педагогической поддержки, педагог переходит от изучения ребенка к его пониманию, к получению о нем, выражаясь словами А. Г. Маслоу (1997, с. 30 – 31), «любящего знания». Это очень важно именно для гуманитарного характера пространства урока, поскольку человек (ученик, студент), знающий, что он любим, раскрывается, распахивается навстречу другому (учителю, преподавателю), он сбрасывает с себя все защитные маски, он позволяет себе обнажиться психологически и духовно. Другими словами, вместо того, чтобы прятаться, он разрешает себе стать понятным.

Юлия М. поступила в колледж после 9-го класса. Первый курс, где преимущественно изучались общеобразовательные предметы, девушка закончила на «отлично», но на втором курсе, когда начались спецдисциплины, интерес к учебе резко снизился. Татьяна Ивановна, преподаватель предметов «теория бухгалтерского учета» и «бухгалтерский учет», после анкетирования решила организовать встречу со специалистами, которые раньше обучались по специальности «Экономика» не только в колледже, но и в вузе. На следующее занятие к студентам пришли бухгалтер, экономист, юрист, представители налоговой и таможенной служб, директор частного магазина, зам. управляющего банком. Гости рассказали о том, как знание экономики, бухгалтерского учета и контроля востребованы на всех уровнях социальной и экономической жизни общества. Этот урок помог не только Юлии, но и другим студентам, утвердиться в собственном выборе.

Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы «продолжения себя в другом», развития свойств личности как «значимого другого» и создания внутренних условий для саморазвития.

Решая вопрос о соподчиненности принципов, их структуре, мы считаем очевидным ведущую роль принципа презумпции человеческого достоинства, как задающего гуманитарный характер дидактического пространства урока. Руководствуясь этим принципом, педагог отдает предпочтение в отборе механизмов своего воздействия дидактическим условиям (а не жестким традиционным средствам), соединяя их в дидактическую ситуацию, направляет свои усилия на создание культуросообразной среды урока и обучения в целом. Принцип культуросопричастности через контекстность задает гуманитарные смыслы обуче-

ния. Принцип двудоминантности определяет характер педагогического взаимодействия в процессе обучения, а принцип педагогической поддержки — позицию педагога в этом взаимодействии. При главенствующей роли принципа презумпции человеческого достоинства другие принципы на различных фазах, стадиях, этапах урока и обучения в целом могут приобретать большее или меньшее значение. При этом ни один из них не должен нарушаться в какие бы то ни было моменты взаимодействия педагога с учащимися.

Конструируя пространство урока, мы обращаемся к деятельности учителя, педагога, к его профессиональной позиции, которая задает характер деятельности. В организационно-технологическом отношении Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич (1999, с. 397—400) выделяют в педагогической поддержке такие этапы деятельности учителя, как диагностический, поисковый, договорный, деятельностный и рефлексивный.

В этой же логике в своем исследовании мы выстроили **формирующий эксперимент**, который проводился в трех группах первого курса (на базе девяти классов) Волгоградского колледжа потребительской кооперации (общее количество учащихся — 90 чел.). Основную экспериментальную работу (изменения в уроке) мы проводили на преподаваемых нами предметах «История Отечества» и «Обществознание». Параллельные (хотя и фрагментарные) изменения проводились другими преподавателями, ведущими занятия в этих же группах. Координация их инновационной деятельности осуществлялась через малые педсоветы, консультации, проводимые диссертантом открытые уроки и совместные проекты (олимпиады, конкурсы и т.д.).

Контрольную группу составили другие две группы первокурсников на базе девяти классов (57 чел.), в которых преподавание проводилось другими преподавателями. Эксперимент проходил в течение 2001/02 уч. года.

Названия этапов при этом отражают основной акцент в работе преподавателя, ее целевые характеристики, а характер его деятельности определялся выделенными выше принципами презумпции человеческого достоинства, культуросопричастности, двудоминантности и педагогической поддержки.

Диагностический и поисковый этапы эксперимента, хотя и проектировались раздельно, как имеющие каждый свое предназначение в исследовании, в реальном педагогическом процессе были объединены в один с постепенным переносом акцента в работе с диагностических на поисковые цели. У педагогической практики крайне редко бывает возможность отделить диагностическую деятельность от собственно педагогической, учебно-воспитательной. Вместе с тем, мы использовали возможности вступительных экзаменов и собеседований, а также в полном объеме провели другие диагностические методики, описанные в п. 1.2.

С другими преподавателями был проведен методический семинар по педагогической диагностике с использованием материалов, представленных в прил. 2 — 12, и по принципам конструирования гуманитарного пространства урока. Затем после полутора месяцев с начала обучения был проведен малый

педсовет по результатам диагностики для обобщения данных и планирования дальнейшей работы. Мы также воспользовались возможностью помощи со стороны психологической службы колледжа для уточнения и конкретизации своих данных. В дальнейшем психологическая служба играла роль внешнего эксперта, отслеживая изменения в студентах.

Целью данного этапа эксперимента было снятие состояния тревожности, свойственному большинству студентов в начале обучения (новый состав учащихся, преподавателей, иные требования и организационные условия, неясность перспектив и проч.), создание обстановки комфорта, установление партнерских отношений педагогов и студентов в их учебном взаимодействии. Поэтому, наряду с принципом презумпции человеческого достоинства, на первый план здесь выходит принцип педагогической поддержки.

Содержательно этот этап практически полностью совпадает с первой фазой в модели развития гуманитарного пространства урока (см. с. 65). Снятию состояния тревожности и адаптации к новым условиям обучения помогли такие реализующие поддерживающие отношения методы и методические приемы как деление группы на команды с назначением консультантов из числа сильных студентов, обсуждение конкурсов в командах, поддержка в ответе или его уточнении со стороны команды. Такие уроки проходили интересно для всех студентов, увлекали их процессом обучения. Поскольку они ощущали себя членами одной команды, то это помогало снимать ощущение тревожности (что не знаешь сам, дополняют товарищи). Оценку можно было получить как за ответ, так и за дополнения.

На таких уроках мы организовывали конкурсы разминки «Ты мне, я тебе», «Крылатые выражения» (объяснить заданное другой командой выражение), «Воображаемое историческое путешествие (эмоциональный, с личностным отношением рассказ об исторических местах и событиях), «Знаешь ли ты искусство?» (правильно назвать памятник и место его нахождения, рассказать об истории создания памятника и его нынешнем состоянии, охарактеризовать его особенности и свое отношение к нему), «Анализ незнакомого текста» (правильно ли названо событие? не искажены ли факты? приведены ли аргументы? сделан ли вывод?).

В реализации принципа культуросопричастности применялись методы мини-сочинения «Мой духовный мир», дома нарисовать иллюстрацию на эту тему. На следующем уроке зачитывались отрывки из сочинений (без оглашения имен авторов), устраивалась выставка работ. При этом мы обязательно отмечали каждую работу, находили в ней привлекательные черты. В результате складывалась единая духовная атмосфера в группе.

Двухсторонний характер педагогических отношений на уроке был реализован, к примеру, через работу с историческими документами. Этот вид работы предполагает добывание фактов, используя, порой, в качестве подсказок самые мелкие и неожиданные детали. Так становится очевидным не просто коллективная, а диалогическая работа на уроке.

Широко на этом этапе работы применялись задания, когда все компоненты учебной деятельности (учебная задача, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки) выполняются и осознаются с помощью учителя. Этому способствуют многочисленные упражнения и вопросы на анализ и преобразования учебной деятельности, например:

- Ответь, что в твоей работе будет результатом, каким способом ты его предполагаешь достигнуть, есть ли другие способы достижения этого же результата, соотнеси эти способы между собой.

- Определи задачу своей учебной работы, выбери способ действия, соответствующий этой задаче, измени задачу и посмотри, как изменится способ.

- Определи этапы своей учебной работы: постановку задачи, выбор способов действия, выполнение действий, самоконтроль и самооценку, выполни сам последовательно эти этапы на материале конкретной работы, запиши графически (в виде схем, значков) последовательность этапов своей работы.

- Спланируй свою учебную работу: что является ее более далекой задачей, что — более близкой, какие действия надо для решения этих задач выполнить. Назови первое, второе, третье действие, определи, сколько времени потребуется для каждого этапа работы, какой этап для тебя субъективно труднее, какой — легче, какие действия у тебя лучше отработаны, какие — хуже.

Реакция студентов, в основном, характеризовалась пассивным принятием действий преподавателей. Большинство студентов неохотно включались в коллективные формы работы даже в составе микрогрупп, предпочитали письменные формы контроля, выполнение рефератов, индивидуальные консультации с преподавателем. Лишь некоторые проявляли инициативу на уроке и вне его, готовность «испытать судьбу» в новых формах учебной работы. В основном это были студенты стадии интеграции становления субъектной позиции. Вместе с тем, студенты стадии идентификации проявляли порой не меньшую активность, пытаясь занять доминирующее положение, подчинить своему контролю сокурсников. Для них это объяснялось неадекватной самооценкой и стремлением снизить процент случайности внешних обстоятельств.

В разных группах первый этап эксперимента длился от пяти до семи недель. В результате основной задачей этого и следующего этапа экспериментальной работы стало формирование эмоционально-смыслового компонента субъектной позиции. Причем, на поисковом этапе улучшение картины получилось, скорее, не за счет развития студентов, а за счет их раскрепощенности. Состояние тревожности резко снижает проявление субъектности у студентов всех стадий и, напротив, комфортная обстановка раскрывает потенциально высокий уровень студентов, позволяет проявиться сформированному уровню позиции.

С учетом этих соображений в табл. 6 на с. 94 данные по распределению стадий становления субъектной позиции студентов.

Договорный этап имел целью оформление мотивации обучения студентов и стимулирование их инициативы в учебном взаимодействии. По целевым установкам и содержательно этот этап большей мере соответствовал мотивацион-

ной фазе нашей модели гуманитарного пространства урока. Эта фаза предполагает акцент на процессуальную сторону обучения. Сосредоточившись на этом аспекте педагогического взаимодействия, мы вскоре обнаружили, что для студентов стадий социализации и (особенно) интеграции этого явно недостаточно. Значимость изучаемого материала оценивается ими не только в узко профессиональном плане, но и в широком жизненном контексте. Поэтому заинтересовать их можно не только применяемыми формами обучения, перспективой сотрудничества, но и самими получаемыми знаниями. «Раскрывшаяся» на предыдущем этапе субъектная позиция этих студентов требовала проявления в деятельности, самореализации и самоутверждения, в том числе и в учебной деятельности. В то же время другие студенты не были готовы к активной инициативной деятельности.

Эта активность подкреплялась нами путем увеличения самостоятельности в организации учебной деятельности, когда один или несколько её компонентов выполняются студентами без помощи преподавателя. Дидакты отмечают, что самостоятельная учебная работа — это работа, выполняемая без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предназначенное для этого время. Становлению самостоятельной учебной работы студентов способствовали следующие вопросы и задания преподавателя, обеспечивающие переход учащихся от одного компонента учебной деятельности к другому:

- Мы определили сейчас задачу урока. Кто скажет, что должно стать следующим шагом, что надо делать вслед за постановкой задачи?
- Мы наметили несколько способов своей работы. Что будем делать дальше?
- Мы сравнили эти способы, соотнесли их с условием, с предполагаемым результатом. Как поступим дальше? И т.д.

Понимание картины распределения студентов по характеру предпочитаемых учебных действий привело нас к необходимости распределения учебных поручений среди студентов, разделения их ролей в проведении урока. Причем, эти роли предлагались преподавателем и принимались после коллективного обсуждения всей группой. Такой «коллективный договор» позволяет создать атмосферу сотрудничества и взаимной полезности на основе принципа культуросопричастности.

При этом студенты выполняли в разных формах работы различные роли: эксперта в дискуссии, теоретиков и практиков в диспуте, докладчиков, содокладчиков, экспертов и оппонентов в конференции, «оживляли» картины прошлого в инсценированных рассказах. Роли экспертов и консультантов стали учебными поручениями для части студентов в процессе контроля и самоконтроля.

Постепенно, по мере оформления мотивации учения, все большая часть студентов стала проявлять инициативу не только в собственной учебной деятельности, но и в организации процесса обучения. Учебные поручения впоследствии стали даваться лишь на ограниченное время, обозначая не статус студента, а выполняемую им роль в организации урока. Понимание того, что характер

учебной деятельности существенным образом влияет на подготовку их к профессии, обусловило включение студентов в режим саморазвития.

В результате прохождения этого этапа эксперимента, который занял с учетом сессии около десяти недель, мы обнаружили, что во всех наших экспериментальных группах была создана атмосфера эмоциональной вовлеченности в учебный процесс, сопереживания, диалогизма. Урок стал действенным условием становления и развития субъектной позиции студентов, что позволило перейти к следующему, ставшему основным и самым длительным, деятельностному этапу эксперимента.

Деятельностный этап занял около трех месяцев нашей экспериментальной работы. Его целью было сделать устойчивыми проявления субъектности студентов в их работе на уроке за счет упрочения самооценки, обеспечения эффективной самореализации и самоутверждения учащихся в учебной деятельности на уроке и вне его. Принцип двудоминантности, наряду с принципом презумпции человеческого достоинства являлся ведущим на этом этапе.

Содержательно этот этап эксперимента включал в себя диалогическую и проектную фазу развития пространства урока, т.к. пришлось, начав с характерных для диалогической фазы методов и форм работы, вскоре вводить содержание, присущее проектной методике. Это объясняется ускоренным развитием учащихся стадий социализации и, особенно, интеграции. Таким образом в ходе этого этапа работы (с февраля по апрель 2002 г.) последовательно использовались групповая работа на уроке (переход от ролевых игр к деловым), исследовательские задания в микрогруппах, коллективная подготовка фрагментов урока творческими и проблемными группами, выступления с реферативными (для студентов стадий идентификации и индивидуализации) или исследовательскими (для прочих студентов) сообщениями по отдельным вопросам урока.

На этом этапе работы широко стали использоваться, так называемые, активные методы обучения, применяемые как на неимитационных, так и на имитационных видах занятий.

К неимитационным занятиям относятся традиционные виды: проблемные лекции, лабораторные работы, семинары, курсовое проектирование, практические занятия и т. д. Характерной чертой неимитационных занятий (в отличие от имитационных) является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через прямые и обратные связи между обучающими (преподавателями) и обучаемыми (учащимися).

Отличительной чертой *имитационных* занятий является наличие имитационной модели изучаемого процесса, имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности. В процессе этих занятий осуществляется взаимодействие обучаемых между собой и с руководителем занятий при выработке и принятии решений, которые направлены на приобретение не только профессиональных и специальных, но и должностных знаний и умений.

Особенностью имитационных методов является их разделение на игровые и неигровые. Методы, при реализации которых обучаемые должны играть опре-

деленные роли, относятся к игровым. Они дают наибольший эффект при усвоении материала, так как в этом случае достигается существенное приближение учебного процесса к практической производственной деятельности при высокой степени мотивации и активности обучаемых.

Наличие модели процесса труда (трудовой деятельности) и наличие ролей были положены в основу классификации методов активного обучения как два основных признака (см. табл. 5).

Таблица 5

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Неимитационные	Имитационные	
	неигровые	игровые
Проблемное обучение	Анализ конкретных ситуаций	Деловая игра
Лабораторная работа	Имитационное упражнение	Разыгрывание ролей
Практическое занятие	Разбор документации	Игровое проектирование
Семинар	Действия по инструкции	
Тематические дискуссии		
Программированное обучение		
Курсовая работа		
Дипломное проектирование		
Научно-практическая конференция		
Занятия на производстве		
Стажировка без выполнения должностной роли (на производственной практике)		

Так на уроке по теме «Российская культура XIX в. Обращение к национальным истокам. Общественное служение литературы и искусства» была проведена театрализованная игра «конкурс экскурсоводов». Три экскурсовода подготовили текст экскурсии, используя учебное пособие и дополнительную литературу, иллюстрации, фрагменты видеофильмов. Максимальное время на экскурсию — 15–20 мин. Студенты оценивали, какой из экскурсоводов лучше справился с задачей. Для нас методически важно было, чтобы построенный на одних и тех же фактах текст экскурсии максимально различался. Два-три раза прослушав один и тот же материал, студенты усваивали его гораздо лучше, испытывают за это чувство благодарности к своим однокурсникам.

Свобода является отличительной характеристикой творческой формы активности и может быть только в условии принятой на себя ответственности за предлагаемые идеи и решения. Такова позиция В. Франкла (1990), который пишет: «быть свободным — это только негативный аспект целостного феномена, позитивный аспект которого — быть ответственным. Свобода может выражаться в простой произвол, если она не проживается с точки зрения ответственности». Отмечая нравственный аспект человеческой свободы, он считал, что

прерогатива человека — становиться виновным и на его же ответственности лежит «продолжение» этой вины.

Такая ответственность воспитывается у учащихся, когда плоды их творчества становятся элементом урока, обязательным для однокурсников (или одноклассников) содержанием учебного материала. Предлагая материалы к уроку, студенты впоследствии консультировали однокурсников при подготовке к сессии, что в очередной раз способствовало их самоутверждению. Так родилась идея разбить материал экзамена на тематические блоки с подготовкой по каждому из них консультантов из числа студентов.

Взаимопроникновенное соотношение активности, свободы, уникальности субъекта способствует приближению к пониманию творчества как способа его жизнедеятельности. Креативная активность студента позволяет если не снять противоположности между творческой и функциональной деятельностью, то признать осуществление в каждом ее виде как творческих, так и репродуктивных моментов, один из которых может преобладать в учебной деятельности или на определенном уровне ее развития.

Такая методика стимулировала самообразование учащихся, т.е. познавательную деятельность, которой ученик руководит сам, осуществляет ее в соответствии со своими задачами, мотивами и целями. Самообразовательная деятельность, как известно, имеет разные уровни: она может «сопутствовать» систематическому обучению, может присутствовать в виде отдельных эпизодических форм самообразования и, наконец, может превратиться в особую развернутую деятельность школьника и студента по самообразованию и самовоспитанию. Все эти уровни нуждаются в руководстве учителя, преподавателя.

Руководство преподавателем формами самостоятельной учебной работы студентов в нашем эксперименте осуществлялось на уроке, в кружковой и факультативной работе, на ученических собраниях, посвященных обучению. Перечислим приемы самостоятельной студентов школьника, формирование которых мы считали желательным для развития субъектной позиции в обучении:

- приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение студентами системы познавательных задач определенного типа;
- приемы культуры чтения и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, план, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);
- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);
- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование студентами разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т.д.;

- общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранение в домашней библиотеке;
- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, практическим работам;
- приемы рациональной организации времени, учета затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных и легких, устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение).

Анализ экспериментальных материалов позволяет сделать вывод о признаках проявления субъектности на этом этапе: активность, свобода и творчество, уникальность. Развитие уникальности — вот та задача, которую и предстояло решать на последующем этапе экспериментальной работы, т.е. развитие индивидуальности студента, проявляющегося в его субъектности.

Рефлексивный этап как раз имел целью закрепить гуманитарный характер урока, когда основным содержанием образовательного процесса становится самосовершенствование каждого из его субъектов в едином ценностно-смысловом пространстве. Вместе с тем, поскольку не всякое отношение является компонентом позиции, а лишь осознанное, в основе этого самосовершенствования лежало осмысление и осознание студентами складывающихся смысловых, ценностных и нормативных отношений с однокурсниками, преподавателями, процессом обучения и т.д.

Решению этих задач способствовало время подготовки к сессии, когда особенно очевидной становилась полезность взаимопомощи и взаимоподдержки. За три недели до экзамена каждый студент группы получил вопросы. Наиболее успешные по данному предмету студенты становились консультантами по отдельным вопросам. Если в процессе консультирования возникали неясности или затруднения, подключался преподаватель. Таким образом изменилась роль преподавателей при подготовке к экзаменам: акценты в их работе на этом этапе эксперимента сместились на индивидуальное консультирование и поддержку работы микрогрупп студентов. Вместе с тем, участились коллективные обсуждения преподавателей хода инновационных преобразований в экспериментальных группах. В этих обсуждениях принимал участие психолог колледжа, который перед сессией провел консультацию со студентами, побеседовал с преподавателями, кураторами и отдельными родителями.

Такая логика работы соответствовала одной из тенденций современной воспитательной деятельности в системе среднего профессионального образования — *стремлению педагогов ССУЗов перевести процесс воспитания студентов в плоскость их самовоспитания*. Педагогические коллективы работают над созданием механизма (системы условий) развития способностей студента к самоопределению, саморазвитию и самореализации. Следующая тенденция — *это изменения в средствах воспитательной деятельности*. Новые средства воспитательной деятельности, такие как Интернет и современные компьютер-

ные технологии, видео и аудио продукция, нетрадиционная печатная продукция расширяют возможности студентов ознакомиться с самыми противоречивыми оценками одного и того же события. В этих условиях готовность педагогов к активному диалогу становится важным условием эффективности его воспитательной деятельности, направленной на развитие у студентов критичности мышления, умения анализировать поступки; факты, действия, иметь и отстаивать собственную точку зрения. Особенно эти тенденции проявились на рефлексивном этапе нашего эксперимента.

При проведении диагностики мы опирались на современные тенденции (Дж. Равен), согласно которым: а) покомпонентная диагностика дает искаженный результат о качестве в целом; б) для получения более адекватных результатов необходимо погрузить ученика в интересную для него деятельность.

В качестве диагностической целостной шкалы мы использовали разработанную в п. 2.2 модель становления субъектной позиции учащегося, а в организации деятельности предложили студентам выйти за рамки урока и учебного процесса в другие формы организации активности, в которых бы наиболее полно проявлялись функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки студентов. Примером могут служить работа КЛИО (клуб любителей истории Отечества) «Знаешь ли ты родной край!»; конкурсы инсценированных песен военных лет; конкурс «Один день службы в Армии»; концерты шефской помощи: в военном госпитале, для воинов-интернационалистов.

Количественные данные динамики становления субъектной позиции студентов представлены в табл. 6. Результативность обоснованных в исследовании принципов построения гуманитарного пространства урока хорошо видна из сопоставления этих данных с результатами параллельных срезов в контрольных группах, в которых не проводилось систематических инновационных преобразований в работе преподавателей.

Чтобы обеспечить большую наглядность динамики изменений в становлении субъектной позиции студентов, мы представили по этапам опытно-экспериментальной работы в виде сравнительного графика изменений средних значений уровней сформированности позиции по экспериментальной и контрольным группам (рис. 2). Средние значения стало возможным использовать в связи с тем, что распределение студентов по уровням на всех этапах эксперимента, как это показал статистический анализ, было близко к нормальному.

Сравнение этих данных позволяет сделать ряд выводов:

- 1) экспериментальная методика гуманитаризации урока позволяет обеспечить ускоренное становление субъектной позиции учащегося (студента);
- 2) особенно ускоренное развитие наблюдается на деятельностном и рефлексивном этапах эксперимента;

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТАДИЯМ СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ
И КОНТРОЛЬНЫХ ГРУППАХ (в %)**

Этап эксперимента		Начало эксперимента	Поисковый	Договорный	Деятельностный	Рефлексивный
Группы, Уровень						
Экспериментальные	Идентификации	14	12	11	9	6
	Индивидуализации	63	61	51	37	27
	Социализации	19	22	28	40	49
	Интеграции	4	5	10	14	18
Контрольные	Идентификации	17	17	16	14	14
	Индивидуализации	59	59	54	50	47
	Социализации	19	19	23	27	30
	Интеграции	5	5	7	9	9

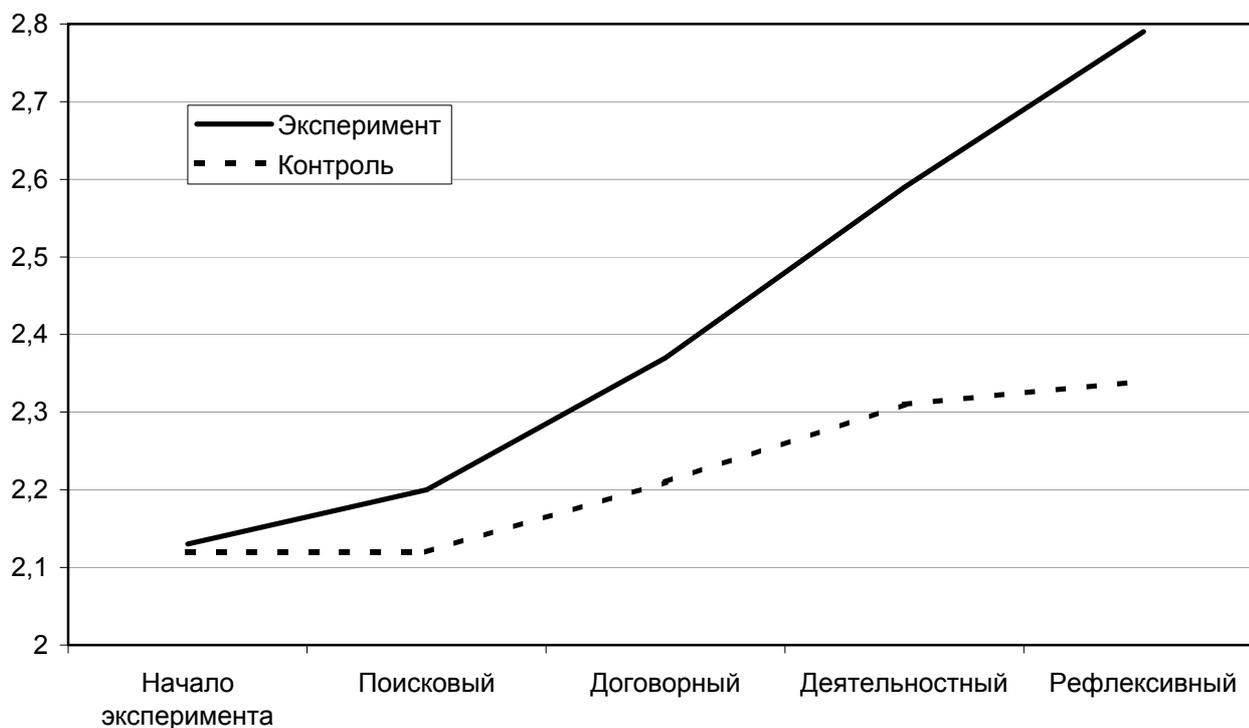


Рис. 2. Сравнение динамики изменения субъективной позиции студентов колледжа в экспериментальной и контрольной группах

3) каждый этап характеризуется доминированием, наряду с принципом презумпции человеческого достоинства, другого принципа и лишь рефлексивный этап предполагает системное применение всех принципов;

4) гуманитаризация пространства урока достигается не только (и не столько) подбором содержания, сколько применяемыми методами обучения;

5) логика становления субъектной позиции, фазы развития гуманитарного пространства урока и этапы освоения экспериментальной методики аналогичны в колледже и старших классах школы..

Качественный анализ данных диагностических срезов, их статистическая обработка результатов свидетельствуют об эффективности проводимой в ходе эксперимента работы по педагогической поддержке становления субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. Так, в два с половиной раза возросла доля студентов стадии социализации. Существенно повысился процент студентов стадии интеграции. Отмечено качественное улучшение готовности к самоутверждению, самореализации, саморазвитию и прочих функций субъектной позиции студента, что обусловило гораздо более динамичный процесс ее становления в сравнении с общей статистикой.

Эти же тенденции мы отмечали, когда на предыдущих этапах исследования проводили фрагментарный формирующий эксперимент в старших классах средней школы (Коровинская средняя школа Сапожковского р-на Рязанской обл.). Можно считать, что экспериментальная модель построения гуманитарного пространства урока оказалась эффективной, поскольку в контрольной группе прогресс в становлении субъектной позиции учащихся оказался гораздо более замедленным.

ВЫВОДЫ ВТОРОЙ ГЛАВЫ

Материалы исследования, представленные во второй главе позволяют, на наш взгляд, сделать следующие выводы:

1. Дидактические условия образуют в совокупности дидактическую ситуацию как среду становления субъектной позиции учащегося; эффективность влияния этой среды на становление субъектности старшеклассника и студента повышается при ее структурировании, системном проектировании.

2. Особые характеристики дидактического пространства, предполагающего осознанную включенность и собственную активность старшеклассника и студента, чем собственно и задается целостность процесса обучения и пространственные характеристики урока.

3. Гуманитарность пространства урока задается соотносительностью его содержания и методов с проблемами человеческого бытия, множественностью интерпретаций, диалогизмом, ценностно-смысловой наполненностью. Гуманитарный характер урока делает его пространством субъектного становления учащегося.

4. В процессе развития дидактической среды в гуманитарное пространство урока выделяются информационная (столкновение системных знаний с эмпирическим опытом, побуждение к рефлексии, осмыслению этих событий и фактов, стимулирование мыследеятельности, которая приводит в последующем к осознанию своих отношений), мотивационная (эмоциональная вовлеченность учащихся в процесс обучения, сопереживание, осознание отношений), диалогическая (исследовательские задания, возникновение субъектных позиций участ-

ников педагогического взаимодействия) и рефлексивная (признание значимости учащегося со стороны группы) фазы.

5. Прохождение через эти фазы сопровождается как общими, так и специфическими затруднениями учащихся каждой стадии становления субъектной позиции, требующих соответствующих методов педагогической поддержки.

6. Принципы построения гуманитарного пространства урока: презумпции человеческого достоинства (запрет на манипулирование учащимся, предоставление ему права и возможности «самостоятельно реагировать на обстоятельства»), культуросопричастности (создание на уроке особой атмосферы творчества, общественного мнения, выработку традиций и ритуалов урока, выведение изучаемого материала и применяемых методов обучения в социокультурный контекст), двудоминантности (взаимоизменение педагога и учащегося) и педагогической поддержки (оказание помощи учащемуся в затруднительной ситуации, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с трудностями).

6. Диагностический, поисковый, договорный, деятельностный и рефлексивный этапы реализации проекта гуманитарного пространства урока определяются как этапы как развития педагогического взаимодействия преподавателя и учащегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Субъектная позиция старшеклассника и студента колледжа — это система его осознанных доминирующих отношений к содержанию, процессу и перспективам применения преподаваемого материала, реализующаяся в его учебной и жизнедеятельности через **функции самопонимания** (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающий неповторимость и открытость его индивидуальности) и *самооценки* (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности).

Субъектная позиция учащегося обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления и включает в себя *эмоционально-смысловую* (морально-этические представления, связанные со способом удовлетворения фундаментальных потребностей), *деятельно-ценностную* (мировоззренческий аспект, связанный с самоопределением) и *поведенчески-нормативную* (результативный аспект) **составляющие**.

2. Процесс становления субъектной позиции учащегося включает в себя четыре **стадии** (уровня): *идентификации* («неопределенная, размытая идентичность», реактивное поведение, подчинение авторитетам), *индивидуализации* (поиск референтной группы, гармонизация отношений с окружением), *социализации* (ролевое поведение, ценностное самоутверждение в группе), *интеграции* («зрелая идентичность», относительная «самодостаточность» и нормотворчество).

К числу инвариантных **факторов** процесса становления субъектной позиции учащегося относятся смысловая наполненность деятельности, соотношение ценностей индивида и группы, коммуникация со значимым Другим. Они стимулируются демократическим стилем ведения учебных занятий, признанием значимости учащегося со стороны группы, свободой его самовыражения. Эти и другие **условия** становления субъектной позиции старшеклассника и студента колледжа конструируются в ситуации урока.

3. Ценностно-смысловое самоопределение учащегося в процессе обучения как механизм развития его субъектной позиции обеспечивается разнообразным рефлексивным взаимодействием: с преподавателем, с учебным текстом, с текстами первоисточников, с другими учащимися, с группой, с профессиональным окружением. Совокупность таких взаимодействий создают дидактическую *среду* становления субъектности будущего специалиста. Системный

подход позволяет превратить урок из дидактической среды в целостное **пространство** становления субъектной позиции учащегося.

Гуманитарность пространства урока задается соотносительностью его содержания и методов с проблемами человеческого бытия, множественностью интерпретаций, диалогизмом, ценностно-смысловой наполненностью. Гуманитарный характер урока делает его пространством субъектного становления учащегося. В процессе развития дидактической среды в гуманитарное пространство урока выделяются информационная (столкновение системных знаний с эмпирическим опытом, побуждение к рефлексии, осмыслению этих событий и фактов, стимулирование мыследеятельности, которая приводит в последующем к осознанию своих отношений), мотивационная (эмоциональная вовлеченность учащихся в процесс обучения, сопереживание, осознание отношений), диалогическая (исследовательские задания, возникновение субъектных позиций участников педагогического взаимодействия) и рефлексивная (признание значимости учащегося со стороны группы) фазы. Преодоление учащимися в процессе прохождения через эти фазы общих и специфических затруднений и составляет ситуацию становления становления субъектной позиции.

4. Педагогическое взаимодействие на уроке строится на **принципах**: *презумпции человеческого достоинства* (запрет на манипулирование учащимся, предоставление ему права и возможности «самостоятельно реагировать на обстоятельства»), *культуросопричастности* (создание на уроке особой атмосферы творчества, общественного мнения, выработку традиций и ритуалов урока, выведение изучаемого материала и применяемых методов обучения в социокультурный контекст), *двудоминантности* (взаимоизменение педагога и учащегося) и *педагогической поддержки* (оказание помощи учащемуся в затруднительной ситуации, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с трудностями), которые последовательно реализуются в прохождении диагностического, поискового, договорного, деятельностного и рефлексивного этапов проектирования гуманитарного пространства урока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасова О. С. Системный подход к исследованию социалистического общества и совершенствование сферы образования: Дис. ... д-ра филос. наук. Ташкент, 1984. 407 с.
2. Абульханова К. А., Васина Н. В., Сластенин В. А. Психология и педагогика. М.: «Совершенство», 1998. 620 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука. 1980. 335 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 334 с.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб., 1997.
6. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1998.
7. Активизация познавательной деятельности у младших школьников. Минск, 1987.
8. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990.
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. 567 с.
10. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. М., 1990. 367 с.
11. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996. 768 с.
12. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М., 1981. 432 с.
13. Бакулевская С. С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 21 с.
14. Балакирева Е. И. Учебно-игровая деятельность как средство формирования креативной личности школьников. Саратов, 1996.
15. Басов А. Н. Педагогические условия социального закаливания старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 22 с.
16. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 270 с.
17. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М., 1986. 445 с.
18. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995. 18 с.
19. Бережная И. Ф. Формирование социальных ориентаций подростков в детском загородном лагере: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 1998. 151 с.
20. Берн Э. Секс в человеческой любви. М. 1990.
21. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность // Этическая мысль. М., 1990. С. 16 — 58.
22. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. М., 1991. 440 с.
23. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
24. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
25. Бондаревская Е. В. Введение в тексты и Ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов н/Д., 1995. С. 3 — 27.
26. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.
27. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 1999. 560 с.

28. Бондаревская Р. С. Организация диагностико-коррекционной и развивающей работы с учащимися 3 – 5-х классов: Метод. разработ. СПб., 1994. 24 с.
29. Борисова Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1999. 190 с.
30. Борисова Н. В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 187 с.
31. Борисова Н. В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 21 с.
32. Борисова Т. Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 204 с.
33. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001₁. 181с.
34. Борытко Н. М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994, 192 с.
35. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография. Волгоград, 2001₂. 214 с.
36. Борытко Н. М. Педагогическая ситуация в структуре воспитательного процесса // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 3 / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2001₄. С. 14–21.
37. Борытко Н. М. Пространства современного воспитания // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 1 / Под ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2001₃. С. 9 – 14.
38. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград, 2000. 225 с.
39. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2001. 46 с.
40. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
41. Бубер М. Два образа веры. М., 1995. 464 с.
42. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 20 с.
43. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и мораль образовательного процесса // Педагогика. 1998. № 4.
44. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Схема индивидуального обследования для детей младшего школьного возраста. Томск, 1993.
45. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
46. Водзинская В. В. Понятие установки, отношения к ценностной ориентации в социологических исследованиях. // Философские науки: Научн. докл. высш. шк.. 1968. № 2. 188 с.
47. Вовк А. И. Методология преобразующего взаимодействия (целевые модели взаимодействия в многомерных пространствах): Выступл. на конф. «Многомерный мир. НЛП: методология и моделирование» в Санкт-Петербурге 27 июня 1999 г. [WWW документ]. URL <http://psycho.all.ru/vovk.htm>
48. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. М., 1989. 80 с.
49. Гавриленко Н. В. Духовная культура личности в системе гуманитарного образования (социально-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2000. 18 с.

50. Гавриленко Н. В. Духовная культура личности в системе гуманитарного образования (социально-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2000. 18 с.
51. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. М., 1989. С. 4 — 15.
52. Газман О. С., Петровский А. В. Воспитатель // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 168 — 169.
53. Геллер Г. А. Защищенность личности школьника как проблема школьного воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1997. 207 с.
54. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психологии. 1994. № 3. С. 43 — 52.
55. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988. 144 с.
56. Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе. Автореф. дис. д-ра пед. наук. СПб, 1993. 37 с.
57. Григорьева Л. А. Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 24 с.
58. Данилова С. Н. Методическое пособие по применению методов активного обучения. № 2. Ленинград, 1990. 67 с.
59. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000. 440 с.
60. Дворянская Е. Г. Развитие субъектной позиции будущих учителей в педагогическом вузе как гуманистическая основа их профессионального обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск. 1999.
61. Дистерверг А. Руководство к образованию немецких учителей. // Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971. С.221.
62. Дьячкова М. А. Педагогические условия воспитания гуманистической направленности личности старших школьников (на материале гуманитарных предметов и школьного музея): Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 198 с.
63. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся. М.: Просвещение, 1988. 287 с.
64. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. 304 с.
65. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996. 414 с.
66. Капица Г. П. Новые горизонты кооперативного образования // Научная конференция «Потребительская кооперация России в XXI веке (Материалы конференции. Москва, 7–9 февр. 2001 г.). Ч. 1. Кооперативное образование: опыт, перспективы развития. М.: Маркетинг, 2001. С. 10–18.
67. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993. 80 с.
68. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996. 160 с.
69. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
70. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. 242 с.
71. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84 — 89.
72. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. № 3. 2001.
73. Коменский Я. А. Великая дидактика. М., 1939.

74. Комплексная методика изучения личности в целях выявления способностей школьника к профессиональному самоопределению / Науч. рук. С. Н. Чистякова. Ярославль, 1993. 187 с.
75. Кон И. Психология ранней юности. М., 1989.
76. Конев А. Н. Изучение познавательных процессов у школьников. Волгоград. 1980.
77. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психологии. 1990. № 3. С. 18.
78. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д, 1997. 112 с.
79. Коршунов А. М., Мантатов В. В. Диалектика социального познания. М., 1988. 384 с.
80. Кострикова Е. А. Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 192 с.
81. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. 431 с.
82. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10-ти т. М., 1959. Т.3.
83. Кузнецов В. В. Достоинство как нравственная ценность: Дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1998. 148 с.
84. Культура современного урока / Под ред. Н. Е. Щурковой. М., 1997. 92 с.
85. Лазурский Л. Ф. Классификация личностей. Пг., 1922. 238 с.
86. Лаптева Е. Г. Педагогические условия формирования профессионально-субъектной позиции учащихся педагогических классов: Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 1999.
87. Ларионова М. А. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.
88. Лебедев О. Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 338 с.
89. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 1 – 381.
90. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 29.
91. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 320 с.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 320 с.
93. Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. М.: Знание, 1988. 80 с.
94. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 409 с.
95. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. доклада ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 86 с.
96. Майнулов Ю. С. Аксиоматика средового подхода в воспитании (опыт построения) // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
97. Майнулов Ю. С. Средовый подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
98. Маркова А. К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. 221 с.
99. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М. 1990.
100. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб., 1997. 430 с.
101. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие для студентов. М., 1997. 365 с.
102. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997.
103. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 224 с.
104. Новикова Л. И., Кулешова И. В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
105. Новикова Л. И., Соколовский М. В. «Воспитательное пространство» как открытая система (педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132 — 134.

106. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997 // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
107. Орлянская Н. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в культурно-досуговой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 21 с.
108. Першуткин Б. О новых подходах к понятию «воспитание» // Воспитание школьников. 1994. № 6. С. 2 — 6.
109. Пешкова Н. Г., Пешков С. П. Педагог в системе личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 1997. 83 с.
110. Поляков С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1993. 398 с.
111. Программа развития воспитания в системе среднего профессионального образования на 2001-2005 годы. Утверждена Минобразованием России 05.03.2001.
112. Профессиональное самоопределение молодежи. Концепция (сообщение) / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова (руков.), С. А. Волошин и др. // Педагогика. 1993. № 5. С. 33 — 37.
113. Пряжников Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. 340 с.
114. Пряжников Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. 340 с.
115. Психологическое развитие у младших школьников. М., 1990.
116. Пузько В. И. Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект): Дис. ... канд. филос. наук. Владивосток, 1998. 212 с.
117. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1989. 84 с.
118. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 470 с.
119. Резниченко А. В. Профессионально-нравственное самовоспитание студентов как условие развития педагогической культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 196 с.
120. Рейгородский. Теория личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия М., 1996.
121. Ретивых М. В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению: Дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 1998. 323 с.
122. Риккарт Г. Два пути теории познания // Новые идеи в философии. СПб., 1913. С. 42 — 52.
123. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-н/Д: Изд. «Феникс», 1996. 512 с.
124. Розенталь М. М. Философский словарь: М.: Политиздат, 1975. 495 с.
125. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С.249.
126. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. с. 348 — 374.
127. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. с. 348 — 374.
128. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М., 1990. С. 315—345.
129. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1986. 142 с.
130. Семенов И. Н. Системный подход к изучению и организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 27 — 61.
131. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 80 с.

132. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Волгоград: Перемена, 1997.
133. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994.
134. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
135. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
136. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системы отражения. Курган, 1997. 464 с.
137. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
138. Соколова Р. И. Общечеловеческие ценности: к нетрадиционному пониманию // Свободная мысль. 1994. № 1. С. 50 – 58.
139. Соловьев В. С. Оправдание добра. М., 1996. 479 с.
140. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5. 528 с.
141. Файнбер. Личность и коллектив. Поиск гармонии. // Педагогика, 1992. № 1.2.
142. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1998. 345 с.
143. Философия самоопределения / Под ред. В. А. Андрусенко и др. Оренбург, 1996. 65 с.
144. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986. 590 с.
145. Флоренский П. А. Разум и диалектика // Богословский вестник. 1914. № 9
146. Франк А. В. Человек в поисках смысла. М., 1993.
147. Франк С. Л. Сочинения. М., 1990. 607 с.
148. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 356 с.
149. Фридман Л. М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
150. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992.
151. Фюнфштюк К. Синергетика как новая познавательная модель в гуманитарных науках: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1998. 25 с.
152. Хеккаузен. Мотивация деятельности в 2 т. М., 1986.
153. Хрестоматия по истории педагогики. Т. 2. Ч. 1. М., 1940.
154. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи // Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С. Н. Чистяковой и А. Я. Журкиной. М., 1993. С. 3 — 10.
155. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе. Волгоград, 2002. 23 с.
156. Шабалина Е. П. Развитие профессионального самоопределения будущего учителя в системе «школа–педвуз»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бийск, 1998. 17 с.
157. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981. 96 с.
158. Шкараба И. Е. Педагогические условия активизации предпрофессионального самоопределения учащихся педагогических классов (с углубленным изучением иностранных языков): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 23 с.
159. Шкилева О. А. Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре: Дис. ... канд пед. наук. Волгоград, 1999. 207 с.
160. Щедровицкий Г. П. Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 3. С. 18–24.
161. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. С.97.
162. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

163. Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледж. / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996. С. 344 — 390.
164. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997. 78 с.
165. Щуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993. 112 с.
166. Щуркова Н. Е. Новые характеристики современного воспитания // Педагог. 1998. № 1. [URL документ]. <http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_1/articl11.html>.
167. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.
168. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995.
169. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психологии. 1992. № 3 — 4.
170. Эриксон Э. Детство и общество / Сокр. пер. с англ. С. Ю. Бельчугова. М., 1992.
171. Ясперс К. Истоки теории и ее смысл: В 2 вып. М., 1978.
172. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. 496 с.
173. Ячин С. Е. Феноменология сознательной жизни. Владивосток, 1992. 202 с.
174. Anderson L., M. Bird, T. Pedagogical Balancing Acts: Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs // Teaching and Teacher Education. V. 9 (3). 1993. P. 253 — 256.
175. Bardon J., Bennet V. School psychology. N.Y.: Prentice Hall, 1974. 195p.
176. Hofstede, G. Cultures and Organisations, Harper Collins, 1991
177. Kubie L. The Forgotten Man in Education // Harvard Alumni Bulletin. 1953—1954, 1956. P. 349 — 353.
178. Rosenberg M. Conceiving the Self. N. Y.: Basic Books, 1979. С. XVI. 319 p.
179. Tarrant J. Democracy and Education. Avebury, 1989.
180. Westbrook R. Public Schooling and American Democracy // Democracy, Education and the Schools / R. Soder (Ed.). Jossey-Bass, 1996.
181. Zienau N. A Guide to the Russian Education System. Manchester: British Council, 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Оценка эффективности смысловых ориентаций¹

Рецептивная ориентация	
Положительная сторона	Отрицательная сторона
берущая	пассивная, безынициативная
ответственная	бездумная, бесхарактерная
почтительная	подчиненная
скромная	лишенная гордости
обаятельная	паразитическая
сговорчивая	беспринципная
социально приспособленная	рабская, лишенная уверенности в себе
идеалистичная	нереалистичная
восприимчивая	трусливая
вежливая	бесхребетная
оптимистичная	принимающая желаемое за должное
доверчивая	легковерная
нежная	сентиментальная

Эксплуататорская ориентация	
Положительная сторона	Отрицательная сторона
активная	эксплуатирующая
способная взять инициативу	агрессивная
эгоцентричная, горделивая	самодовольная
импульсивная	безрассудная
уверенная в себе	высокомерная
пленяющая	обольщающая

Стяжательская ориентация	
Положительная сторона	Отрицательная сторона
практичная	без воображения
экономная	жадная
осторожная	подозрительная
сдержанная	холодная
терпеливая	заторможенная
внимательная	тревожная
стойкая, упорная	упрямая
невозмутимая	ленивая

¹ Таблицы приводятся по: Гребенюк, 2000, с. 282 – 283.

Стыжательская ориентация	
Положительная сторона	Отрицательная сторона
устойчивая к стрессу	инертная
аккуратная	педантичная
методичная	вязкая
преданная	собственническая

Рыночная ориентация	
Положительная сторона	Отрицательная сторона
целеустремленная	пользующаяся случаем
готовая к обмену	непоследовательная
моложавая	ребячливая
устремленная вперед	не считающаяся с будущим или прошлым
свободомыслящая	без принципов и ценностей
общительная	неспособная к уединению
экспериментирующая	бесцельная
не догматичная	релятивистская
действенная	сверхактивная
любопытная	бестактная
понятливая	умничающая
контактная	неразборчивая
терпимая	безразличная
остроумная	глуповатая
щедрая	расточительная

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностика субъектной позиции учащегося

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ

Составляющая	Критерий	Показатель	Методика
Эмоционально-смысловые отношения	Смыслжизненные ориентации	Плодотворность ориентаций	Наблюдение по критериям (прил. 1)
		Самостоятельность в выборе профессии	Методика «На распутье»
	Переживание знаний в чувствах и эмоциях	Развитость рефлексивных способностей	Методика «Что такое счастье?»
		Степень осознанности эмоциональных переживаний	Беседа, методика «Выбор»
		Удовлетворенность в ситуации собственного выбора	Методика «Что такое счастье?» , методика «Выбор»
	Смысловое самоопределение	Осмысленность учебной и трудовой деятельности	Методика «На распутье»
Сформированность идентичности и процессов идентификации		Методика «Тревожность и депрессия»	

Составляющая	Критерий	Показатель	Методика
		Степень автономности (или конформности) в поведении и деятельности	Анкета, Наблюдение
Деятельно-ценностные отношения	Самооценка	Адекватность самооценки	Методика «Самооценка»
		Чувство собственного достоинства	Методика «Что такое счастье?»
	Индивидуально-личностное и профессиональное саморазвитие	Самообразование	Методика «На распутье»
		Самовоспитание	Анкета, Наблюдение
		Способность к принятию собственных решений	Методика «Закончи предложение», методика «Выбор»
	Ценностные ориентации	Состав и степень сформированности	Методика «Что мы ценим в людях?»
		Активность в отстаивании ценностных ориентаций	Наблюдение, методика «Выбор»
		Степень согласованности личностных и социальных ценностей	Методика «Что мы ценим в людях?»
Поведенчески-нормативные отношения	Адаптация к социокультурному окружению	Степень активности адаптации (или конформности)	Методика «Как поступить?»
		Степень удовлетворенности от признания со стороны окружающих	Методика «Как поступить?»
		Широта творческих проявлений	Методика «Выбор»
	Ответственность	Нравственные ориентиры (перед кем стыдно?)	Методика «Как поступить?»
		Социальный статус учащегося в группе	Социометрия
	Мотивация поведения	Состав и степень сформированности мотивации	Методика «Как поступить?», Анкета
		Внутренний или внешний характер мотивации	Методика «Как поступить?»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

План характеристики учащегося

1. В каких особенностях поведения и деятельности проявляются типичные для учащегося ориентации (см. прил. 1)?
2. Выбрал ли профессию? Насколько уверен в своем выборе? Чем объясняет выбор? Кто (что) повлиял на профессиональные намерения?
3. Характерные эмоциональные состояния в ситуациях выбора, принятия решения, отстаивания своего мнения, общения со сверстниками и взрослыми?
4. Какие ситуации побуждают его к самоанализу, размышлениям о собственной позиции и ее обоснованности?

5. Степень эмоциональности или рациональности поведения. Насколько умеет объяснить собственное эмоциональное состояние, управлять эмоциями?
6. Стремится ли принимать собственное решение или предпочитает подчиняться чужому мнению?
7. Ищет ли собственные смыслы в выполняемой работе или предпочитает исполнительский стиль?
8. Соотносит ли выполняемую работу (предлагаемую роль) со своими склонностями и способностями или слепо подчиняется мнению старших?
9. Адекватность самооценки, ее роль в саморазвитии учащегося.
10. Насколько развито самоуважение, чувство собственного достоинства?
11. Занимается ли самовоспитанием? В какой мере? В каких формах?
12. Способен ли принимать собственные решения? Стремится ли к этому?
13. К каким идеалам стремится? Насколько они осознанны и действенны?
14. Отстаивает ли свои позиции, доказывает ли их во взаимодействии со сверстниками и взрослыми?
15. Насколько его личные ценности соответствуют общепринятым в его социальной группе, в обществе?
16. Что более преобладает во взаимоотношениях учащегося с группой: подчиняется ли он общественному мнению или определяет его?
17. Насколько стремится к признанию со стороны окружающих? Какими методами?
18. Насколько характерны проявления творчества в учебе, труде, жизни? В чем они выражаются?
19. Развитость нравственных представлений, их действенность.
20. Каков социальный статус учащегося в коллективе: лидер, звезда, актив, пассив... В чем это выражается? Как переживается самим учащимся?
21. Мотивация учения и выбора профессии: состав и сила?
22. Кто (что) в наибольшей мере влияет на характер мотивации?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Опросник «Познание собственной идентичности и предназначения»

- 1. Почему Вы решили получить среднее специальное образование?**
 - а) это позволит мне в относительно короткий срок овладеть профессией;
 - б) хочу быстрее стать самостоятельным, независимым от родителей;
 - в) мне нужен диплом, неважно какой;
 - г) это позволит получить отсрочку от армии;
 - д) для меня это возможность без особых усилий учиться и не работать несколько лет;
 - е) затрудняюсь ответить;
 - ж) проблемы в школе со сверстниками и мечта «самореализовать» свои возможности.
- 2. Почему из множества средних специальных учебных заведений Вы выбрали именно наш колледж?**
 - а) именно здесь я могу получить ту специальность, к которой чувствую призвание;
 - б) здесь я могу получить кроме основной специальности еще четыре рабочих профессии;

- в) учиться здесь престижно;
- г) выбрать колледж мне посоветовали родители (друзья, знакомые);
- д) здесь учились мои родители (один из них) и я хочу продолжить семейную профессию;
- е) колледж дает возможность продолжить образование по сокращенной форме в вузе;
- ж) здесь можно получить качественные знания.

3. Каким образом Вы принимали решение о дальнейшей учебе, будущей профессии?

- а) решал полностью самостоятельно, следуя своему увлечению и своим способностям;
- б) прислушивался к мнению родителей и родственников, но окончательное решение все же было за мной;
- в) учебное заведение мне выбрали родители, и я не стал с ними спорить, т. к. считаю, что они лучше разбираются в жизни;
- г) выбирая учебное заведение исходя из того, что именно здесь можно самоутвердиться и утвердиться в глазах, родителем и друзей;
- д) найти свое «я» в обществе, через полученную профессию;
- е) затрудняюсь ответить.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Методика «На распутье»

Цель: изучить профессиональные намерения старшекласников. **Ход выполнения.** Каждому ученику предлагается ответить на вопросы.

1. Чем вы думаете заняться после окончания школы (нужное подчеркнуть)?

- а) Продолжить учебу в вузе (каком?)...
- б) Поступить в ОПТУ, техникум, среднее специальное училище...
- в) Пойти работать на производство (на какое?)...
- г) Совмещать работу (какую?) с учебой (какой?)...
- д) Не знаю, чем буду заниматься.

2. Какой профессии, специальности вы хотели бы посвятить себя?

3. Какие требования, по вашему мнению, эта профессия предъявляет к человеку?

- а) Необходимые знания, умения, навыки...
- б) Необходимые общие качества личности...
- в) Требуется ли эта профессия специальных качеств личности (укажите, каких)?

4. Какие требования предъявляет выбранная вами профессия к здоровью человека?

Как вы оцениваете вашу пригодность по состоянию здоровья к этой профессии?

5. Как вы представляете условия работы по выбранной вами профессии?

6. Как вы готовите себя к выбранной профессии?

- а) Работаете ли над развитием системы знаний, умений и навыков, необходимых для этой профессии?..
- б) Как воспитываете вы у себя общие положительные качества (трудолюбие, самостоятельность в труде, настойчивость и т. п.)...
- в) Как развиваете специальные качества, необходимые для выбранной профессии?..

7. Проверяете ли вы развитие профессионально важных качеств у себя (нужное подчеркнуть):

- а) в школе на уроках;
- б) в кружках;
- в) во внешкольных учреждениях;
- г) самостоятельно дома;
- д) не проверял).

8. Знаете ли вы, где можно получить подготовку к выбранной профессии?..

9. Что вы читали о выбранной профессии (нужное подчеркнуть и указать названия):

- а) в художественной литературе;
- б) в научно-популярной;
- в) в специальной...

10. Беседовали ли вы по своей инициативе о выбранной вами профессии и с кем (нужное подчеркнуть):

- а) с учителями;
- б) с родителями;
- в) родственниками;
- г) товарищами-сверстниками;
- д) старшими товарищами, знающими эту профессию;
- е) ни с кем не беседовал (а).

11. Знаете ли вы, что к выбранной вами профессии имеются близкие, родственные ей, которыми вы могли бы овладеть? Если знаете, то какие это профессии?..

12. Когда вы выбрали профессию? Происходили ли изменения в вашем выборе? По каким причинам вы меняли выбор профессии?..

13. Если вы до сих пор не выбрали профессию, то по каким причинам?..

14. Ваше решение о выборе данной профессии окончательно, или вы еще можете передумать?..

15. Кто на вас оказал наибольшее влияние при выборе профессии:

- а) родители;
- б) учителя;
- в) работники производства;
- г) товарищи;
- д) кто еще?

16. Выбирая профессию, на что вы ориентируетесь (нужное подчеркнуть) ?

- а) Принести пользу обществу.
- б) Эта профессия высоко ценится среди людей.
- в) Хорошая зарплата.
- г) Интересная и содержательная работа.
- д) Работа, соответствующая моим возможностям. (Пронумеруйте эти пункты в порядке их значимости для вас.)

17. Выразите свое мнение по вопросу: чтобы быть хорошим специалистом, надо (нужное подчеркнуть):

- а) поработать на производстве;
- б) учиться в ПТУ;

- в) учиться в техникуме; г) в вузе;
- д) попробовать себя в выбранной профессии.

18. Какие материалы и по каким профессиям вы хотели бы иметь в своей школе (кабинете, уголке профориентации, библиотеке)?..

19. На каких уроках учителя рассказывают о профессиях и как часто?..

20. Какие экскурсии на производство вам больше всего понравились?..

21. Чем понравились (не понравились) экскурсии? Ваши замечания: а) по организации труда; б) по беседе о профессии; в) по условиям производства; г) по показу технологического процесса; д) другие замечания...

22. Сколько за последний год было встреч с ветеранами труда? Какие встречи были вам более интересны и чем?..

23. Как вы предпочитаете работать: индивидуально, с товарищей, или в бригаде (нужное подчеркнуть)?

24. Когда вы работаете в бригаде, то легко ли вам подчинять свои интересы и планы общим замыслам? Что вам больше нравится: быть исполнителем, организатором (нужное подчеркнуть)?

25. В каких предметных кружках вы принимаете участие? В каких хотели бы принять участие (в школе и вне школы)?..

26. В каких факультативных занятиях вы принимаете участие или желали бы участвовать?..

27. Какой областью значки и умений вы увлекаетесь (нужное подчеркнуть):

- а) о природе;
- б) о науке;
- в) об искусстве;
- г) о технике;
- д) о человеке.

Обработка полученных данных.

Качественный анализ ответов покажет общие жизненные планы учащихся (вопросы 1, 16, 17, 27), увлечения и профессиональные намерения (вопросы 2, 11, 12, 13, 20, 23, 24, 25, 26), знания о выбранной профессии (вопросы 3, 4, 5, 11) и оценку школьником своей пригодности к ней (вопросы 4, 7), наконец, позволит оценить работу педагогов и старшеклассников по профессиональному самоопределению (вопросы 6, 8, 9, 10, 15, 18, 19, 21, 22).

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Методика «Тревожность и депрессия»

Цель: выявить у студентов состояние тревожности и депрессии, обусловленное неуравновешенностью нервных процессов.

Ход работы, студентам предлагается ответить на вопросы анкеты, которая сопровождается следующей инструкцией:

«Просим вас ответить на серию вопросов, которые помогут нам выяснить ваше самочувствие. Отвечайте, пожалуйста, искренне. Если состояний, указанных в вопросе, у вас никогда

не было, поставьте 5 баллов; если встречаются очень редко — 4 балла; если бывают временами — 3; если они бывают часто — 2; если почти постоянно или всегда — 1 балл. Если вопрос вам непонятен, обратитесь за разъяснениями».

1. Замечаете ли вы, что стали более медлительны и вялы, что нет прежней энергичности?
2. Вам трудно бывает заснуть, если вас что-нибудь тревожит?
3. Чувствуете ли вы себя подавленным и угнетенным?
4. Бывает ли у вас ощущение какого-либо беспокойства (как будто что-то должно случиться), хотя особых причин нет?
5. Замечаете ли вы, что сейчас испытываете меньшую потребность в дружбе и ласке, чем раньше?
6. Приходит ли вам мысль, что в вашей жизни мало радости и счастья?
7. Замечаете ли вы, что стали каким-то безразличным, нет прежних интересов и увлечений?
8. У вас бывают периоды такого беспокойства, что вы даже не можете усидеть на месте?
9. Ожидание вас тревожит и нервирует?
10. У вас бывают кошмарные сновидения?
11. Вы испытываете тревогу и беспокойство за кого-нибудь или что-нибудь?
12. Бывает ли у вас чувство, что к вам относятся безразлично, никто не стремится вас понять и посочувствовать вам, и вы ощущаете себя одиноким (одинокой)?
13. Вы обращали внимание на то, что руки или ноги часто находятся у вас в беспокойном движении?
14. Чувствуете ли вы у себя нетерпеливость, непоседливость или суетливость?
15. Вам часто хочется побыть одному?
16. Вы замечаете, что ваши близкие относятся к вам равнодушно или даже неприязненно?
17. Вы чувствуете себя скованно и неуверенно в обществе?
18. Приходят ли вам мысли, что ваши подруги (друзья) или близкие более счастливы, чем вы?
19. Прежде чем принять решение, вы долго колеблетесь?
20. У вас возникает чувство, что во многих неприятностях виноваты вы сами?

Обработка полученных данных.

Проставленные школьниками баллы принимают определенные числовые значения, которые указаны в таблицах.

По значениям, указанным в таблицах, балл самочувствия заменяется диагностическим коэффициентом. Вслед за перекодировкой подсчитывают алгебраическую сумму (с учетом положительного или отрицательного знака) диагностических коэффициентов для каждой шкалы отдельно. Алгебраическая сумма коэффициентов, большая + 1,28, свидетельствует о хорошем психическом состоянии. Сумма, меньшая — 1,28, говорит о выраженной психической напряженности, тревожности, депрессии. Промежуточные значения (от — 1,28 до + 1,28) говорят о неопределенности данных. Обычно пограничные значения характеризуются коэффициентами в пределах от — 5,6 до — 1,28.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Методика «Как поступить?»

Цель: изучить отношение к нравственным нормам, определяющим принципиальность личности.

Ход выполнения. Особый интерес подростков вызывают ситуации, в которых им представляется возможность обсудить варианты решения проблемы. Студентам зачитывается следующая инструкция: «В одном из молодежных клубов был организован публичный диспут на тему “Мораль и ее роль в современном обществе”. Вас приглашают принять в нем участие. Будет обсуждаться вопрос о том, возможна ли объективная моральная оценка поступков людей, существуют ли критерии такой моральной оценки.

Вы должны оценить выступления и мнения участников дискуссии, а именно — указать, как бы вы стали действовать, если бы принимали участие в этой дискуссии: 1) воздержусь от собственного выступления; 2) попрошу слова с целью поддержать точку зрения первого выступавшего, большинства или меньшинства (выступления см. ниже); 3) попрошу слова с целью опровергнуть точку зрения второго выступавшего или большинства. Ответы напишите на листочках».

Обработка полученных данных.

По результатам выполнения всего набора задач каждого студента можно отнести к одной из следующих четырех групп.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Методика «Что такое счастье?»

Цель: изучение нравственных идеалов личности.

Ход выполнения. Со студентами проводится диспут о счастье. В начале диспута им предлагаются листы с текстом, в котором приведены различные «формулы счастья» в виде афоризмов:

1. Счастье—быть самим собой.
2. Счастье—это когда тебя понимают,
3. Счастье—в труде.
4. Счастье—быть таким, как все.
5. Самый счастливый человек тот, который нужен людям.
6. Счастье—в преодолении себя, в самосовершенствовании.
7. Чтобы быть счастливым, надо жить правильно.
8. Счастье—в борьбе.
9. Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, счастлив ли ты.
10. Если хочешь быть счастливым—будь им. И т. д.

Каждому участнику диспута предлагается подчеркнуть (или записать) три формулы (последовательно), которые он готов защищать, особо выделив наиболее ему импонирующую. После этого проводится диспут, обнаруживающий большое разнообразие индивидуальных мнений. В заключение листки с избранными «формулами» предлагается сдать на хранение учителю. Мотивировать это можно, например, тем, что в конце года (или через год) многим будет интересно сравнить свои новые взгляды с первоначальными.

Обработка полученных данных.

На основании выработанных афоризмов можно определить нравственные идеалы каждого студента и их устойчивость, выявить сочетаемость или противоречивость мотивов поведения, установить, какое место в направленности личности студента занимает его стремление приносить людям пользу, стало ли оно главной потребностью в жизни. О превращении нравственной нормы в идеал личности можно судить по следующим признакам.

- отсутствие у ученика противоречий в разнообразных суждениях (устойчивость идеала);

- активная защита преимуществ импонирующего ему качества при столкновении с противоположными взглядами (активность идеала).

Далее следует соотнести данные, полученные при анализе, с характеристикой каждой из четырех стадий становления позиции.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Методика изучения мотивов участия студентов в деятельности и уровня саморазвития

Цель: выявление мотивов в деятельности и уровня саморазвития.

Ход проведения. Студентам предлагается определить, что и в какой степени привлекает их в совместной деятельности.

Для ответа используется следующая шкала:

- 3 — привлекает очень сильно;
- 2 — привлекает в значительной степени;
- 1 — привлекает слабо;
- 0 — не привлекает совсем.

Что привлекает в деятельности:

1. Интересное дело.
2. Общение с разными людьми.
3. Помощь товарищам.
4. Возможность передать свои знания.
5. Творчество.
6. Приобретение новых знаний, умений.
7. Возможность руководить другими.
8. Участие в делах своего коллектива.
9. Вероятность заслужить уважение товарищей.
10. Сделать доброе дело для других.
11. Выделиться среди других.
12. Выработать у себя определенные черты характера.

Обработка и интерпретация результатов.

Для определения преобладающих мотивов следует выделить следующие блоки;

- А) коллективные мотивы (п. 3, 4, 8, 10);
- Б) личностные мотивы (п. 1, 2, 5, 6, 12);
- В) престижные мотивы (п. 7, 9, 11).

Сравнение средних оценок по каждому блоку позволяет определить преобладающие мотивы участия студентов в деятельности и уровень саморазвития.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Методика «Самооценка»

Цель: Выявление уровня самооценки студента.

Ход выполнения: Каждому участнику предлагается оценить предложенные параметры по следующим параметрам по 10-ти бальной системе: Здоровье; Ум; Характер; Красота; Умение оказывать помощь; Авторитет в группе. На основе полученных оценок составляется график, который наглядно характеризует уровень самооценки у студента.

Вот один из примеров диагностики уровня самооценки у трех студентов одной группы.

Параметры	Инна Т. высокая самооценка	Валентина Г. адекватная самооценка	Игорь В. низкая самооценка
Здоровье	7	5	4
Ум	6	6	3
Характер	4	9	5
Красота	6	4	2
Авторитет в группе	8	4	2
Умение оказывать помощь	8	5	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Методика «Закончи предложение»

Цель: выявить отношение к нравственным нормам, определяющим некоторые нравственные качества (самокритичность, коллективизм, самостоятельность, справедливость, принципиальность, честность).

Ход выполнения. Студентам в довольно быстром темпе (чтобы они были вынуждены сразу дать наиболее привычный для них ответ) предлагается закончить предложения, содержащие рассуждения на темы морали, или рассказ.

Вариант А. Предложения:

1. Если я знаю, что поступил неправильно, то...
2. Когда я затрудняюсь сам принять правильное решение, то...
3. Выбирая между интересным, но необязательным, и необходимым, но скучным занятием, я обычно...
4. Когда в моем присутствии обижают человека, я...
5. Когда ложь становится единственным средством сохранения хорошего отношения ко мне, я...
6. Если бы я был на месте учителя, то...

Вариант Б. Рассказы:

1. В школьной столовой дежурный ученик нечаянно уронил тряпку в котел с молоком и никому не сказал об этом. Один из одноклассников видел случившееся, но также скрыл это. Молоко прокисло, и вся школа осталась без завтрака. При разборе происшествия я...

2. На традиционном вечере встречи с бывшими выпускниками школы должен был играть вокально-инструментальный ансамбль старшеклассников, который подготовил специальную программу. Но ведущий солист ансамбля, без которого срывалось все выступление, должен был в этот же вечер принять участие в отборочных соревнованиях по боксу, открывавших ему возможность войти в состав сборной юношеской команды города. Пришлось...

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Методика «Выбор»

Цель: выявить отношение школьников к нравственным нормам и соответствующим нравственным качествам (ответственности, коллективистической направленности, самокритичности, совестливости, принципиальности, чуткости, справедливости).

Ход эксперимента. Учащимся предлагается выполнить следующее задание.

Как ты поступишь в следующих ситуациях? Выбери ответ, который будет соответствовать твоему поступку, или допиши свой ответ.

1. Во время каникул, когда ты собирался поехать отдохнуть, классный руководитель неожиданно попросил тебя помочь привести в порядок учебный кабинет. Как ты поступишь?

- а) Скажешь, что согласен помочь, и отложишь свой отъезд;
- б) соберешь ребят и вместе с ними сделаешь всю работу за один день;
- в) пообещаешь вытолнить работу после возвращения;
- г) посоветуешь привлечь на помощь того, кто остается в городе;
- д) или...

2. Тебе дали поручение, которое не совсем по душе, но его выполнение срочно необходимо коллективу. Как ты поступишь?

- а) Добросовестно выполнишь порученное;
- б) привлечешь к выполнению поручения товарищей, чтобы не делал, работу самому;
- в) попросишь дать тебе другое, более интересное для тебя поручение;
- г) найдешь отговорку для отказа
- д) или...

3. Ты случайно услышал, как твои однокурсники высказывала справедливые, но неприятные замечания в твой адрес. Как ты поступишь?

- а) Постараешься объяснить ребятам, чем были вызваны просчеты в твоём поведении;
- б) переведешь разговор в шутку, но постараешься поскорее исправить недостатки, о которых шла речь;
- в) сделаешь вид, что ничего не слышал;
- г) укажешь ребятам, что они сами не лучше тебя, особенно потому, что говорят о тебе в твоё отсутствие;
- д) или...

4. В трудовом лагере во время прополки овощей у тебя на руках образовались болезненные мозоли. Как ты поступишь?

- а) Будешь, преодолевая боль, выполнять норму, как все;
- б) обратишься к друзьям с просьбой помочь тебе выполнить норму;
- в) попросишь освободить тебя от этой работы и перевести на другую;
- г) оставишь работу незаконченной и пойдешь отдыхать;
- д) или...

5. Ты стал свидетелем того, как один человек незаслуженно обидел другого на твоих глазах. Как ты поступишь?

- а) Потребуешь от обидчика извинений в адрес пострадавшего;
- б) разберешься в причинах конфликта и добьешься его устранения;
- в) выразишь соболезнование тому, кого обидели;
- г) сделаешь вид, что тебя это не касается;
- д) или...

6. Ты случайно, не желая того, нанес небольшой ущерб или причинил зло другому человеку. Как ты поступишь?

- а) Сделаешь все возможное для устранения зла, ущерба;
- б) извинишься, объяснишь пострадавшему, что не хотел этого;
- в) постараешься, чтобы никто не заметил нанесенного тобой ущерба, сделаешь вид, что ты не виноват;

г) свалишь вину на того, кто пострадал: пусть не лезет, сам виноват;

д) или...

Обработка полученных данных.

Выбор ответа а) свидетельствует об активном, устойчиво-положительном отношении к соответствующим нравственным нормам. Ответ б) показывает, что это отношение хотя и активное, но недостаточно устойчивое (возможны компромиссы). Если учащийся выбрал в данной ситуации ответ в), то его отношение - пассивное, недостаточно устойчивое. Наконец, выбор последнего ответа - свидетельство отрицательного, неустойчивого отношения ребенка к нравственным нормам.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Пример урока, обращающего внимание учащихся на систематизацию имеющихся знаний

Тема «Революция 1905 – 1907гг. – первая народная революция, ее воздействие на политическую, духовную жизнь общества».

Цель проведения занятия: внедрение методики проведения урока с использованием элементов игры.

Цель занятия:

- Закрепить сущность, характер и особенности первой народной революции;
- Учить учащихся анализировать, делать выводы высказывать свою точку зрения;
- Учить учащихся сопоставлять факты, логически мыслить.

Методическая разработка занятия по истории составлена в соответствии с ГОСТом и с учетом современных требований к преподаванию данной дисциплины.

Данная методика проведения урока с использованием элементов игры позволяет активизировать деятельность студентов: мыслить, анализировать, сопоставлять, глубже изучать данную тему, способствует формированию гражданской и профессиональной направленности.

Задания для студентов по модулям, с учетом различия уровня подготовки и знаний студентов. На данном уроке были сформированы следующие вопросы: теоретические, практические (работа с картой и документами); проблемные, познавательные.

Данная методическая разработка способствует формированию целостного образа – представлению об исторических фактах, а так же своих собственных оценочных суждений и их аргументации. Данный урок способствует формированию у студентов активной грамотной позиции. На данном уроке использовались игры и конкурсы:

Игра «Заморочки из бочки»

Цель: закрепить основные понятия и термины. Условия: студенты по очереди достают из бочки бочонки, учитель (или консультант) называет термины соответствующие №№.

Конкурс летописцев

Цель: учить сопоставлять события, умения работать с основными фактами, логически мыслить.

Условия: используя ключевые слова составить мини-рассказ и озаглавить его

Конкурс эрудитов

Цель: развивать внимательность, умение сопоставлять и анализировать.

Условия: внимательно прочитать текст, найти неточности и сделать вывод.

Конкурс ораторов

Цель: развивать у студентов умение ориентироваться в исторических событиях, развивать логическое мышление.

Условия: продолжить мысль, озаглавь рассказ и произнеси речь.

Конкурс хронистов

Цель: для закрепления основных событий.

Условия: сопоставьте события в хронологической последовательности.

Конкурс знатоков

Цель: учить учащихся применять знания на практике.

Условие: разгадать кроссворд.

Игра «Знаешь ли ты исторических деятелей?»

Цель: повторить видных государственных, политических деятелей н. XX в., которые оставили большой след в истории страны.

Условия: а) узнай по описанию (Предлагаются цитаты);

б) кто сказал.

На данном уроке, каждый студент может выразить себя:

а) задания по модулям;

б) задания составлены с учетом различия уровня подготовки и знаний

в) задания: теоретические, практические, проблемные, познавательные.

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Примеры заданий на установление логики и причинно-следственных связей

На повторительно-обобщающих уроках в начале года студентам предлагаются задания:

- «Найди в тексте ошибки»;
- «Вставь в текст, по смыслу термины, понятия или определения»;
- «Соотнеси определения, понятия»
- «Кроссворды, головоломки» и т. д.

В дальнейшем студенты сами выполняют творческие работы. «Учителя-консультанты» проверяют, комментируют, оценивают. На итоговых уроках обмениваются творческими работами между собой.

I. Соотнеси термины, понятия по теме урока «На пути к современной цивилизации»

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. Экзистенциализм | 1. Основная форма политической организации в Древней Греции |
| 2. Общество | 2. Особая цивилизация с собственной системой ценностей |
| 3. Гражданское общество | 3. Способность человека своим трудом, обладающие большей стоимостью, чем стоимость рабочей силы |
| 4. Ревизионизм | 4. Уверенность в том, что полис – это высшее благо. |
| 5. Полис | 5. Совокупность различных взаимосвязанных социальных групп. |

6. Рынок	6. Система правления, для которой характерно наличие представительного органа – парламента.
7. Полисная система ценностей	7. Пересмотр, ревизия классического учения
8. Рим	Смелость, доходящая до безрассудства
9. Рабочая сила	9. В переводе с латыни – существование
10. Парламентаризм	10. Сфера материальной, экономической жизни и деятельности людей.
11. Капитал	11. Регулярные торговые отношения между областями и регионами страны
12. Феодализм	12. Ценности, приносящие проценты
13. Доблесть	13. Экономический строй

II. Тема «Первая русская революция»

Задание «Найди в тексте ошибки»

Первая русская революция была в 1901-1904 гг.
 Поводом первой русской революции была Иваново-Вознесенская стачка, весной 1905 г.
 Одной из причин первой русской революции было: хорошие условия труда рабочих.
 В 1903-1904 гг. первая русская революция пошла на убыль.
 Первая Государственная Дума была создана в 1912 году и просуществовала 72 дня.
 Основной вопрос в первой и второй Государственной Думе - экономический.
 Избирательным правом обладали все.
 Одной из побед первой русской революции, принятие Манифеста 18 октября 1906 г.
 В соответствии с Манифестом, населению России даровался «опыт борьбы за свободу и демократию».
 Значение революции - «сдвиг в сознании народа».

III. Тема «Сущность человеческой деятельности»

Задание «Продолжи мысль»

Творчество – это деятельность, ... нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее.

Труд – это вид, который направлен на достижение практически полезного результата.

Субъект – тот, кто осуществляет

Объект – это то, на что она ...

Алкоголизм – это хроническое заболевание, развивающееся в результате систематического употребления ... напитков.

Понятие – это ..., отражающая предметы или явления в их общих и существенных признаках.

Истина – соответствие мысли...

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Фрагмент урока с организацией коллективной работы с документами

Тема урока «Итоги развития России в начале XX века».

Цель: 1. Студенты должны знать особенности внешней и внутренней политики России в нач. XX в. Причины политических кризисов. Реформы П. А. Столыпина и их значение.

Студенты должны уметь анализировать фактический материал исторические документы, работать самостоятельно. Воспитывать чувство патриотизма.

Методическая разработка занятия по истории составлена в соответствии с ГОСТом и с учетом современных требований к преподаванию данной дисциплины.

Данная методика проведения урока с использованием элементов игры позволяет активизировать деятельность студентов: мыслить, анализировать, сопоставлять, глубже изучать данную тему.

Цель данной разработки – пробудить интерес к теме посредством игры «Что? Где? Когда?». Игровое поле и условия игры разработаны преподавателем с учетом различного уровня подготовки и знаний студентов.

Задания для студентов распределены по модулям с учетом различия уровня подготовки и знаний студентов.

На данном уроке были сформулированы следующие вопросы: теоретические; практические (работа с картой и документами); проблемные; познавательные.

Данная методическая разработка способствует формированию целостного образа – представлению об исторических факторах.

**Работа с историческими документами
по «Хрестоматии по истории России (с древнейших времен до наших дней)»
авторы: А. С. Орлов, В. А. Георгиев, Н. Г. Георгиев, Г. А. Сивохина.**

Задание 1

- а) ознакомьтесь с документами;
- б) поставьте к документам вопросы (работа по 3-м группам) стр. 378 №№ 19.2.1, 19.2.2, 19.2.3.

Задание 2

- а) законспектируйте документы
- б) изложите главную мысль стр. 382 № 19.2.5, 19.2.6.

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

Примеры заданий исследовательского характера

1. По работе с учебником

Тема урока: «От идеи мировой революции к поиску выхода из международной изоляции».

Рассматривая третий вопрос «Генуэзская конференция», предлагается студентам самостоятельная работа с текстом учебника:

- а) прочитать;
- б) краткий конспект.

Для закрепления материала работа над текстом используется видеопроектор и работа «парами».

Выберите правильный ответ.

Что являлось главным препятствием для установления дипломатических отношений ведущих европейских государств с Советской Россией в н. 20-х гг,

- а) деятельность Коминтерна;
- б) проблема выплаты долгов царского правительства;
- в) отсутствие демократических прав и свобод в стране.

2. Какую позицию заняла советская делегация в Генуе по поводу компенсации иностранным компаниям убытков, причиненных национализацией:

- а) категорически отказалась обсуждать эту проблему,

- б) предложила бывшим владельцам взять свои предприятия на условиях концессии,
- в) согласилась компенсировать причиненные убытки?

3. Какие пункты были включены в договор между РСФСР и Германией, подписанный в Рапалло:

- а) возмещение ущерба причиненного РСФСР во время немецкой оккупации части ее территории в 1918 г.,
- б) возвращение немецким фирмам национализированного имущества,
- в) взаимный отказ от всех материальных претензий,
- г) восстановление дипломатических и консульских отношений,
- д) предоставление друг другу режима наибольшего благоприятствования в торговле,
- е) предоставление друг другу военной помощи,
- ж) взаимное непризнание Версальского договора.

2. Сравнение различных подходов

Тема урока «Начало второй мировой войны. Советско-германские отношения».

При изучении первого вопроса «Причины нового советско-германского сближения». Учитель рассказывает об англо-франко-советских переговорах. Знакомит студентов со следующими документами: Предложения правительства Великобритании о заключении совместной декларации СССР, Англии, Франции и Польши от 21 марта 1939г.

...Если европейский мир и безопасность будут затронуты любыми действиями, составляющими угрозу политической независимости любого европейского государства, наши соответствующие правительства настоящим обязуются немедленно совещаться о тех шагах, которые должны быть предприняты для совместного сопротивления таким действиям.

Предложения правительства СССР от 17 апреля 1939 г.: Англия, Франция, СССР заключают между собой соглашение сроком на 5 – 10 лет о взаимном обязательстве оказывать друг другу немедленно всяческую помощь, включая военную, в случае агрессии в Европе против любого из договаривающихся государств.

Англия, Франция, СССР обязуются оказывать всяческую, в том числе и военную помощь восточно-европейским государствам, расположенным между Балтийским и Черным морями и граничащими с СССР, в случае агрессии против этих государств.

Из меморандума английского правительства правительству Французской Республики от 22 мая 1939г.: Предоставляется желательным заключить какое-либо соглашение, по которому Советский Союз придет нам на помощь, если на нас нападут с Востока, не только с целью принудить Германию вести войну на два фронта, но также по той причине... что в случае войны важно вовлечь в нее Советский Союз.

Из заявления министра иностранных дел Польши от 14 мая 1939г.: Наша позиция по вопросу англо-франко-советских переговоров не может быть ни отрицательной, ни положительной, поскольку в этих переговорах мы участия не принимаем...Мы по-прежнему придерживаемся той точки зрения, что договор о взаимной польско-советской помощи ускорил бы конфликт.

Задание: Сравнить предложения СССР и Великобритании о мерах, которые должны были предпринять договаривающиеся страны в случае немецкой агрессии. В чем вы видите принципиальное отличие позиции СССР от позиции его европейских партнеров по переговорам? Какую позицию занимала Польша? Как вы думаете, почему?

3. Применение общетеоретических положений к анализу реальных фактов

Тема урока: «Начало второй мировой войны. Советско-германские отношения»

План изучения нового материала:

- Причины нового советско-германского сближения. Советско-германский договор о ненападении 1939г.
- Расширение территории СССР.
- Война с Финляндией.
- Укрепление обороноспособности страны: успехи и просчеты.
- Подготовка Германии к нападению на СССР.
- Рассказ о заключении советско-германского договора о ненападении целесообразно иллюстрировать фрагментами из текста договора и секретных протоколов к нему с показом территорий, признаваемых сферой интересов СССР.

Предварительно перед студентами ставятся проблемные вопросы:

- Можно ли считать, что со стороны Советского Союза договор с Германией был вынужденной мерой?
- Почему Гитлер пошел на подписание договора с СССР?
- Какие выгоды получали СССР и Германия от заключения этого договора?
- В чем вы видите плюсы и минусы этого договора?

Секретный дополнительный протокол от 23 августа 1939г.

При подписании договора о ненападении между Германией и Союзом Советских Социалистических Республик нижеподписавшиеся уполномоченные обеих сторон обсудили в строго конфиденциальном порядке вопрос о разграничении сфер обоюдных интересов в Восточной Европе. Это обсуждение привело к нижеследующему результату.

В случае территориально-политического переустройства областей, входящих в состав Прибалтийских государств (Финляндия, Эстония, Латвия, Литва), северная граница Литвы одновременно является границей сферы интересов Германии и СССР. При этом интересы Литвы по отношению к Витебской области признаются обеими сторонами.

В случае территориально-политического переустройства областей, входящих в состав Польского государства, граница сфер интересов Германии и СССР будет приблизительно проходить по линии рек Тисса, Нарев, Висла и Сан (текст дан в редакции от 28 августа 1939 г.)

Касательно юго-востока Европы с советской стороны подчеркивается интерес СССР к Бессарабии. С германской стороны заявляется о ее полной политической незаинтересованности в этих областях. Этот протокол будет сохраняться обеими сторонами в строгом секрете.

4. Выявление закономерностей

Тема урока «Становление российской государственности»

Проводится фрагмент учебной игры «Если бы я был президентом страны».

Задание:

- Студенты пишут эссе «Если бы президентом был я» (поиски путей развития страны)
- Обсуждение сочинений
- Выводы, предположения, гипотезы... «Поиски путей развития страны»

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

Пример «творческого урока»

Тема урока «Итоги и уроки Великой Отечественной войны»

Цель занятия: внедрение методики проведения урока с использованием элементов игры.

Цели:

- Обобщить и закрепить знания студентов о Великой Отечественной войне;
- Способствовать формированию у студентов умение навыков анализа исторических событий и умения работать с картой;
- Применять свои знания на практике и в анализе обобщения данных при работе с документами;
- Способствовать развитию мыслительной деятельности, активности студентов, самостоятельности.
- Воспитывать чувство гордости, патриотизма.

Вид занятия: урок.

Тип урока: повторение и обобщение знаний.

Форма: игра «Эрудит - лото».

Цель игры:

Опорные знания: активизировать в сознании студентов ранее изученные понятия, термины, основные факты по данной теме;

Пробудить интерес к теме: по средствам игры;

Условия игры: Группа разделена на 2 команды (одинаковые по умственным способностям).

Игровое поле разбито на 18 квадратов, каждый из которых окрашен в определенный цвет: *красный* – для учащихся, которые учатся на «5»; *синий* – для учащихся, которые учатся на «4»; *зеленый* – для учащихся, которые учатся на «3».

Каждый квадрат накрыт карточкой с вопросом:

7 вопросов – знание теоретического материала;

2 вопроса – практическая работа с документами;

3 вопроса – из серии «Жизнь замечательных людей»;

2 вопроса – практическая работа с картой;

1 вопрос – проблемный;

1 вопрос – музыкальный;

1 вопрос – познавательный.

Право первого хода у команды, которая правильно и быстро, за определенное время выполнит задание «Блиц-опрос». Данная команда называет любой квадрат. Учитель поднимает карточку с вопросом, зачитывает его. Право любого члена команды – ответить на вопрос, учитывая уровень подготовки. В случае неправильного (или неполного ответа) остальные члены команды в порядке очереди имеют право ответить на этот вопрос. Каждый член команды имеет право один раз ответить, но дополнительно неоднократно. Возможность ответить на вопрос предоставляется сразу, кроме практического вопроса (работа с документами).

В конце урока коллеги по кафедре («Военный совет») подведут итоги и объявят оценки: индивидуальные; объявят команду победительницу.

На уроке проводятся разные формы опроса: а) тестирование по теме с использованием компьютерного учебника Данилов А. А. История России. XX век:

б) закрепление хронологии «Соотнеси события», с использованием кодоскопа;

в) вопросы из серии «Жизнь замечательных людей»;

- узнай по высказываниям;
- узнай по описанию;
- узнай по фотографиям: Знаешь ли ты, генералов Сталинграда. Расскажи.

г) Задание военного кинооператора:

- О каких событиях свидетельствует фрагмент фильма «Вторая Мировая война»
- Расскажи о них.

д) Практические вопросы: работа картографа (работа с картой)

- Охарактеризовать план «Барбаросса» и показать основные направления наступления гитлеровских войск.
- Назовите и покажите основные (события, сражения) Великой Отечественной войны.

е) Музыкальный конкурс:

- узнайте мелодию и назовите песню;
- в каком году песня написана;
- о чем эта песня.

ж) Исторический диалог.

Заранее были выбраны капитаны. Они получили задание подготовить диалог по теме «Подписание акта “О капитуляции Германии”». Эти роли были предложены двум студентам – Михаилу Н. и Анне З. Эти студенты учатся на «отлично». Михаил Н. – уверен, всегда активен на уроках, четко знает пройденный материал, развито логическое мышление. Анна З. – девушка учится только на «отлично», много читает дополнительной литературы, скромна, неуверенная в себе. Очень долго сомневалась, справится ли с заданием? Эти студенты посетили областную библиотеку, изучили документ, законспектировали, выучили. Михаил и учитель поддерживали Анну. Анна подготовила роль Г. К. Жукова. На уроке капитаны прекрасно выступили с ролью, задали вопросы командам по документу. После урока Анна стала увереннее, перестала стесняться товарищей по группе. Смело выходила к доске, вступала в дискуссию. Анна становится лидером и ее выбирают в студенческий профком. Мы видим, как происходит самоутверждение девушки.

ПРИЛОЖЕНИЕ 18

Пример игровой формы проверки знаний

Тема урока «От Февраля к Октябрю».

Проверочная игра «Поиск».

Цель: облегчить усвоение новых дат, имен, терминов.

Игра проводится в конце урока за 20 минут

Условие: учитель назначает трех ассистентов и делит группу на 4 команды.

Студенты ищут в учебнике новые даты, названия, термины. По истечении времени преподаватель начинает опрос. Ассистенты оценивают ответы. За каждый правильный ответ команде выставляется один балл, за неправильный ответ один балл снимается. В конце игры определяется победитель.

Игровые формы занятий на мотивационной фазе развития урока

Для учащихся стадии социализации

Тема урока «Российская империя на рубеже веков и ее место в мире. Экономическое развитие России в н. XX в.»

Игра «Конкурс команд» по пройденной теме.

Это обобщающая проверочная работа, требующая подготовки и занимающая до 40 – 45 минут. Именно этот тип максимально приближен к деловой игре. Выбирается комиссия экспертов из 3-х хорошо подготовленных студентов. Они оценивают места, занимаемые командами, и выставляют индивидуальные оценки. Учитель лишь корректирует.

Цель игры: закрепить материал, продолжить развивать логическое мышление, анализировать, сравнивать, сопоставлять.

Условия: преподаватель делит группу детей на две команды, целесообразно по взаимным привязанностям и интеллекту. Назначает «капитанов». Команды должны подготовиться дома к следующим конкурсам:

1-й конкурс: «Представление страны», 10 минут. Каждая команда в краткой, тезисной форме рассказывает, об основных особенностях развития страны.

2-й конкурс: «Уточняющий вопрос», 6 минут. Все участники игры (эксперты, учитель, команды соперников) задают уточняющие вопросы по выступлению или каверзные вопросы.

3-й конкурс: «Проверяющий вопрос», 8 минут. (Вопросы должны быть проблемного характера. 1-3 вопроса, команда — команде).

4-й конкурс «Конкурс экспертов», 8 минут. Анализ, сравнение цифр, данных документов.

5-й конкурс: «Один день из жизни нашего земляка»

Цель: попытка реконструировать прошлое, представить, как жили земляки (Ранее студенты посетили краеведческий музей, где были проведены уроки - экскурсии).

Подведение итогов, 5 минут.

Для учащихся стадии интеграции

Тема «От Февраля к Октябрю»

Цель: закрепить пройденный материал, хронологические события.

Условия: преподаватель делит группу на команды. Назначает ассистентов. Студентам, сидящим за последними партами в каждом ряду, дается лист, на котором стоит номер команды. Студент пишет любую дату, связанную с пройденным материалом, и передает листок сидящему спереди. Тот тоже пишет дату и передает лист следующему. Если студент не вспомнил никакой даты, он передает лист дальше, ничего не написав. Пользоваться учебными пособиями и конспектами не разрешается. Игра идет 5-7 минут. Ассистенты собирают листки, проверяют, верно ли записаны даты, производят подсчеты и определяют команду – победительницу.

Педагогическая поддержка на диалогической фазе развития урока

Стадия идентификации

Игра «Исторический аукцион по теме» Новая Россия (1991 – 2002 гг.)

Цель: повторить и обобщить знания студентов, по теме; преодоление психологического барьера; совершенствование индивидуальной и коллективной форм взаимодействия.

Условия: работа в группах по 5–7 человек по уровню подготовки. В конкурсе побеждает студент (и группа), назвавший наибольшее количество фактов, характеризующих какую-либо тему. Учитель веден аукцион: задает вопросы, комментирует и оценивает ответы, определяет победителя и команду. Исторический аукцион – особый вид продажи «товаров». Студенты, узнав, какая тема выставлена на продажу, вступают в дискуссию, обсуждают, приходят к общему мнению. Каждому студенту дается возможность один раз выступить (после обсуждения в команде), а добавить неоднократно. Действует система жетонов. «Товар» - тема продается тому, кто больше дает за него денег. На историческом аукционе роль денег выполняют знания. Всем, принявшим участие в игре, выставляются оценки в независимости от качества знаний. Оценки можно получить за индивидуальный ответ и дополнительные ответы. Чтобы получить «5» необходимо заработать жетоны 2 красных или 3 синих.

На уроке учителю помогают учителя консультанты, которых назначает преподаватель и эксперты, которых выбирают товарищи по группе. На уроке – аукционе учитель за столом и показывает продаваемый предмет, через кодоскоп демонстрируется тема. Выслушав одного студента, преподаватель ударяет «детским» молотком (деревянным, пластмассовым) и спрашивает «Кто знает больше?»

Стадия индивидуализации

Игра Викторина по теме «Гражданская война»

Цель: повторить и обобщить знания студентов; развивать воображение, логическое мышление; учить высказывать свою точку зрения; умение слушать и находить неправдоподобные детали.

Условия: группу студентов делит преподаватель на команды не по списку, не по интеллекту, а по взаимным привязанностям, чтобы члены команды чувствовали себя комфортно. Преподаватель назначает консультантов для оказания проведения данного урока.

Конкурсы *Тест по теме. Игра - цепочка.*

Цель: закрепление терминов и понятий.

Условие: студенты задают вопросы по цепочке, игра будет остановлена, если кто-то затруднится ответить на один из вопросов.

Конкурс *«Слепая карта».*

Цель: учить студентов работать с картой; работать аккуратно и четко.

Условие: всем студентам раздаются контурные карты, изображающие какое либо событие. Преподавателю достаточно подготовить 5 вариантов, чтобы обеспечить самостоятельность выполнения студентами работы. На обратной стороне контурной карты студенты пишут дату изображенного события и все, что они о нем знают.

Конкурс *«Мюнхгаузен»*

Цель: продолжить учить говорить связанно, доказательно; продолжить учить слушать друг друга; задача студентов, слушающих рассказчиков, - найти неправдоподобные детали и оценить занимательность повествования.

Условия: студенты, работающие в командах, готовясь к конкурсу, советуются, обговаривают план рассказа, совместно придумывают неправдоподобные детали и определяют, кто буде представлять команду. Остальные члены команды могут добавить, оказать помощь. А члены других команд внимательно слушают и находят у рассказчиков неправдоподобные детали (помечают), а затем обсуждают.

Стадия социализации

Игра «Вопрос - ответ» по теме «Экономика СССР в 1953-1964 гг.»

Цель: повторить и закрепить материал; умение слушать однокурсников; правильно формулировать вопросы.

Условия: игра проводится в конце любого урока или в начале следующего урока. Работа в парах. У студентов допускается разный уровень подготовки, но оба чувствуют себя комфортно, на равных. Пары преподаватель формирует так, чтобы один из студентов знал материал лучше другого. Студенты, прослушавшие дважды один и тот же материал, очень хорошо усваивают его. Время на проведение игры преподаватель сам определяет.

Стадия интеграции

На повторительно-обобщающих уроках, уроках – зачетах принимаются мини-зачеты учителями консультантами в группах с разным уровнем подготовки. Преподаватель сам формирует группы, назначает консультантов.

Цель данной работы: учить слушать друг друга; умение при опросе пользоваться опорными конспектами; применять правильные решения в определении оценки. Важно, что студенты, прослушавшие неоднократно один и тот же материал, хорошо его усваивают.

ПРИЛОЖЕНИЕ 21

Педагогическая поддержка на проективной фазе развития урока

Стадия идентификации

Тема урока «Серебряный век русской культуры»

Игра «Конкурс экскурсоводов»

Цель: учить студентов работать с дополнительной литературой; уметь выступать перед аудиторией; умение слушать друг друга; ставить уточняющие вопросы.

Условия: двум или трем «экскурсоводом» дается задание составить текст экскурсии, используя материал учебника и дополнительную литературу максимальное время на «экскурсию» 15–20 минут. Студенты оценивают, какой из «экскурсоводов» лучше справился с задачей. Задают уточняющие вопросы (2–3). Важно, чтобы «экскурсии» построение на одних и тех же фактах, максимально различались. Студенты, дважды прослушавшие один и тот же материал и задав уточняющие вопросы, очень хорошо усваивают его.

Стадия индивидуализации

Тема урока «Свет и «тени» духовной жизни советского общества»

Игра «Конкурс экскурсоводов»

Цель: учить студентов работать с дополнительной литературой; использовать иллюстрации, слайды, фрагменты видео фильмов в докладах, оказывать поддержку друг другу, ставить проблемные вопросы, умение слушать друг друга.

Условие: преподаватель назначает 5-7 «экскурсоводов - докладчиков» и «помощников-содокладчиков», каждый соответственно готовит материал. Рассказ о культуре проходит в форме экскурсии по залам воображаемого музея «Развитие культуры 20-30гг в СССР» «Экскурсовод –докладчик» освещает основную часть, «помощник экскурсовода – содокладчик» дополняет.

Учитель и назначенные учителя – консультанты ставят проблемные вопросы и все принимают участие в обсуждении.

Стадия социализации

Тема: повторительно-обобщающего урока «СССР в 1953-середине 60-х»

Игра «Брейн-ринг».

Цель: учить работать в группе; обсуждать вопросы за определенное время; принимать коллективное решение; повторить материал.

Условия: преподаватель формирует команды из студентов разного уровня подготовки. Право предоставляется отвечать той команде, которая первой сообщит о готовности ответа. В течение 1-2 минуты проходит обсуждение вопроса. Преподаватель заранее назначает студентов, которые будут отвечать в качестве педагогической поддержки. Необязательно «капитанов», которые учатся на «5».

Стадия интеграции

Урок по теме «Перестройка в СССР (1985-1991)»

Игра «Что? Где? Когда?»

Цель: закрепить и повторить пройденный материал, умение формулировать вопросы; учить коллективно обсуждать вопросы и правильно принимать решение

Условия: студенты заранее готовят вопросы по теме. Авторы самых остроумных и интересных вопросов получают дополнительные баллы. Преподаватель делит группу на команды «Знатоков». Капитанами выбираю сильных учеников. Капитаны направляют обсуждение вопросов, используя знание дополнительной литературы, но право ответа на вопрос предоставляет одному из членов команды, предоставляющему коллективный результат. В случае затруднения капитан дополняет ответ.

Научное издание

Николай Михайлович БОРЫТКО
Ольга Андреевна МАЦКАЙЛОВА

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ
В ГУМАНИТАРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРОКА

Монография

Научный редактор проф. Н. К. Сергеев

Издательство Волгоградского государственного института повышения
квалификации и переподготовки работников образования
Лицензия ИД № 05329 от 09.07.2001

Подписано к печати 09.09.02 г. Формат 60×84/16. Печать офс. Бумага офс.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 8,25. Уч.-изд. л. 8,50. Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Бланк». Лицензия 3550.
400131, Волгоград, ул. Скосырева, 2а.