
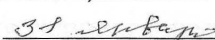


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ТОБОЛЬСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. Д.И.МЕНДЕЛЕЕВА
(ФИЛИАЛ) ТюмГУ
Кафедра истории, философии и методик преподавания

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой
канд. ист. наук

 И.В. Яркова
 2017 г.

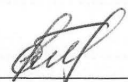
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ШЕСТЫХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ШКОЛА АВТОРСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ»)

44.04.01 Педагогическое образование

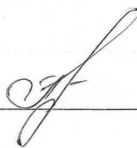
Магистерская программа «Историческое образование»

Выполнила работу
Студентка 3 курса
заочной формы обучения



Богатко
Анна
Витальевна

Научный руководитель
канд. ист. наук, доцент



Боркова
Елена
Владимировна

Рецензент
Начальник информационного
Отдела ТКНС УрО РАН



Кибардина
Татьяна
Александровна

г. Тобольск, 2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ТОБОЛЬСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ им. Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА
ФИЛИАЛ ТюмГУ в г. ТОБОЛЬСКЕ

Кафедра истории, философии и методик преподавания

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЁМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой

_____ И.В. Яркова

_____ 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ШЕСТЫХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ШКОЛА АВТОРСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ»)

44.04.01. Педагогическое образование

Магистерская программа «Историческое образование»

Выполнила работу
Студентка 3 курса
заочной формы обучения

Богатко
Анна
Витальевна

Научный руководитель:
канд.ист.наук., доцент

_____ Боркова
Елена
Владимировна

Рецензент
Начальник информационного
Отдела ТКНС УрО РАН

_____ Кибардина
Татьяна
Александровна

Тобольск, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ.....	9
1.1. Компетентностный подход во внеурочной работе.....	9
1.2. Характеристика ценностно-смысловых компетенций учащихся.....	15
ГЛАВА 2. РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .	25
2.1. Особенности формирования ценностно-смысловых компетенций учащихся во внеурочной деятельности по истории.....	25
2.2. Проект «Школа авторского телевидения»	36
Вывод по главе	Ошибка! Закладка не определена.
ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТ «ШКОЛА АВТОРСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	49
3.1. Организация экспериментального исследования.....	49
3.2. Результаты эксперимента и их интерпретация.....	56
3.3. Практические рекомендации по организации внеурочной работы по истории.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	Ошибка! Закладка не определена.
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	Ошибка! Закладка не определена.
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное общество требует воспитания самостоятельных, инициативных, ответственных граждан, способных эффективно взаимодействовать в выполнении социальных, производственных и экономических задач. Для выполнения этих задач необходимо развитие личностных качеств и творческих способностей человека, умений самостоятельно приобретать новые знания и решать проблемы, ориентироваться в жизни общества. Именно эти приоритеты лежат в основе реформирования современной общеобразовательной школы, главная задача которой - подготовить компетентную личность, способную находить правильные решения в конкретных учебных, жизненных, а в будущем и профессиональных ситуациях. Поэтому актуальной задачей современной школы является реализация компетентного подхода в обучении, который предусматривает направленность воспитательного процесса на формирование и развитие ключевых компетенций личности.

Современный период российской истории и образования – время смены ценностных ориентиров. Крупные социально-политические изменения, происходившие в 1990-е гг. прошлого века, негативно сказались на общественной нравственности, гражданском самосознании, на отношении людей к обществу, государству, закону, труду, на отношениях человека к человеку. Противоречия между провозглашаемыми ценностями и фактически формирующимися привели к деформации традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. Воспитание гражданина и патриота своей страны, высоконравственного, творческого, компетентного человека стало приоритетной задачей [60].

Современные документы в сфере образования, в частности «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития» (2009 г.), определяют базовые ценности российского общества. Под ценностями понимаются убеждения, устойчивое отношение к чему или кому-либо, духовные,

нравственные, моральные принципы, принятые обществом. Со времени разработки нового Федерального Государственного Общеобразовательного Стандарта (далее ФГОС) ценностная составляющая образования стала определяющей. Ценности выступают в качестве целей воспитания, его содержания, основы и результата [55].

В едином образовательном процессе должны дополнять друг друга учебная и внеучебная деятельность, решая задачи ФГОС. Стандарт указывает, что его результатами должны стать, кроме предметных и метапредметных, еще и личностные результаты – система ценностных ориентаций, интересы, толерантность. Развитие личности и, в первую очередь, ее духовной сферы связывается с построением ею собственной иерархии ценностей-целей, формируемых под воздействием этнокультурных традиций, а также индивидуального жизненного опыта, приобретаемого в процессе воспитания и самовоспитания [3].

Важным средством развития компетенций у школьников является внеурочная деятельность, которая характеризуется разными видами активности – умственной или физической. Реализация внеурочной деятельности предполагает формирование в каждом ученике нравственного, познавательного, коммуникативного, эстетического и физического потенциала, их становление и развитие [12].

Все это обусловило определение проблемы нашего исследования, связанной с внеурочной деятельностью как средством развития у школьников ценностно-смысловой компетентности.

Объект исследования – воспитательный процесс основной школы.

Предмет исследования – формирование ценностно-смысловой компетентности учащихся шестых классов во внеурочной деятельности по истории (на примере проекта «Школа авторского телевидения»)

Гипотеза исследования: формирование ценностно-смысловой компетентности учащихся во внеурочной деятельности по истории будет эффективным, если:

- Будут обеспечены потенциальные возможности внеурочной деятельности по истории как фактора формирования ценностно-смысловой компетентности учащихся;
- разработан проект «Школа авторского телевидения» как средство формирования ценностно-смысловой компетентности учащихся во внеурочной деятельности по истории, включающий целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты;
- определены и реализованы организационно-педагогические условия эффективного формирования ценностно-смысловой компетентности учащихся во внеурочной деятельности по истории;
- определены критерии уровня сформированности ценностно-смысловой компетентности учащихся во внеурочной деятельности по истории.

Цель исследования – исследовать особенности формирования ценностно-смысловой компетентности учащихся sixth классов во внеурочной деятельности по истории (на примере проекта «Школа авторского телевидения»).

Задачи исследования:

1. Изучить содержание компетентностного подхода.
2. Определить характеристику ценностно-смысловых компетентностей учащихся.
3. Рассмотреть особенности формирования ценностно-смысловых компетентностей учащихся во внеурочной деятельности по истории.
4. Разработать проект «Школа авторского телевидения».
5. Провести исследование эффективности организации внеурочной деятельности по истории через проект «Школа авторского телевидения» при формировании ценностно-смысловой компетентности учащихся.

Методы исследования. В работе использованы различные методы научного познания:

- теоретические: историко-логический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: наблюдение, опытно-поисковая работа, направленная на изучение развития у школьников ценностно-смысловой компетентности – тестирование, анкетирование; педагогический эксперимент;

- статистические и графические методы обработки результатов опытно-поисковой работы.

Теоретические основы, раскрывающие сущность понятий «компетентность», «компетенция», определяющие структуру компетентности, классификацию компетенций, их иерархию и т.д., освещены в исследованиях И. Осмоловской [59], А.В. Хуторского [77], И.А. Зимней [35]. Ценностно-смысловые компетенции нашли отражение в работах В.И. Байденко [7], И.А. Зимней [35], А.В. Хуторского [77] и др.

Вопросы ценностного содержания образования обсуждаются сегодня многими отечественными исследователями (Ш.А. Амонашвили [1], Е.В. Бондаревская [16] и др.), приоритет при этом отдается общечеловеческим ценностям. Существуют специальные исследования в этом направлении, посвященные учащимся средней школы (Е.Г. Белякова [11], с. Г. Макеева [48], М.И. Скоморохова [68] и др.). Авторы отмечают, что наиболее доступными школьникам являются нравственные ценности.

Теоретическая значимость полагает в том, что были определены основные направления формирования ценностно-смысловой компетентности учащихся во внеурочной работе по истории в 6 классе.

Практическая значимость определяется тем, что полученные результаты работы могут быть использованы учителями истории и классными руководителями при планировании воспитательной и внеурочной работе по предмету, направленной на формирование ценностно-смысловых компетенций обучающихся.

База исследования - МБОУ «Школа №1 им. В.И. Муравленко». Эмпирическое исследование проводилось на выборке учащихся 6-х классов, в состав которой в конечном итоге вошли 50 человек, из которых 25 – занимались по рекомендуемой программе (экспериментальная группа (ЭГ)), 25 – по стандартной программе (контрольная группа (КГ)).

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав основной части, заключения, списка используемой литературы и приложений.

Во введении представлены цель, задачи, методы исследования, определены объект и предмет.

В первой главе рассматриваются методико-теоретические аспекты использования компетентностного подхода в обучении истории, определено содержание компетентностного подхода и приводится характеристика ценностно-смысловых компетенций учащихся.

Вторая глава посвящена определению роли внеурочной деятельности по истории при формировании ценностно-смысловой компетентности, приводится разработанный проект «Школа авторского телевидения».

Третья глава посвящена исследованию эффективности организации внеурочной деятельности по истории через проект «Школа авторского телевидения» при формировании ценностно-смысловой компетентности учащихся.

ГЛАВА 1. МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

1.1. Компетентностный подход во внеурочной работе

Современная школа не может оставаться в стороне от процессов модернизации образования, которые происходят сейчас во всем мире, и в нашей стране в частности. Модернизации касаются все мировые тенденции и инновации: личностно-ориентированный подход, информатизация, интеграция и тому подобное. К ним относится и компетентностный подход, появление которого связано, прежде всего, с кризисом образования, что заключается в противоречии между программными требованиями к ученику, запросами общества и потребностями самой личности в образовании. Ведь долгое время в отечественной системе образования доминировал «знаниевый» подход, результатом обучения, которого была совокупность накопленных учеником знаний (как информации) умений и навыков [70, с. 50].

Современное информационное общество формирует новую систему ценностей, в которой владение знаниями, умениями и навыками является необходимым, но недостаточным результатом образования. От человека требуются умение ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать новые знания, обладать такими качествами, как универсальность мышления, динамизм, мобильность.

Приведем определения «компетентности», которые были сгруппированы следующим образом:

1) характеризующие компетентность через ее внешние проявления: компетентность – это способность человека действовать за пределом учебных сюжетов и ситуаций (В.А. Болотов) [15] или способность к переносу знаний, умений и навыков за пределы условий, в которых эти знания, умения

и навыки изначально сформировались (В.В. Батышев) [13], способность выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные решения в проблемных ситуациях, достигая, в результате, поставленных целей (А.Л. Бусыгина) [19].

Эти определения обуславливают необходимость включения в структуру компетентности определенных характеристик мышления, в частности, творческих характеристик, обеспечивающих, в том числе, способность экстраполировать знания и умения в новые области их применения, самостоятельность в принятии решений, способность к разрешению проблем.

2) исходя из которых можно выделить структурные компоненты компетентности: компетентность – это обладание компетенциями, охватывающими способности, готовность познания и отношения (образы поведения), необходимые для выполнения деятельности (В.И. Байденко) [7], наличие у человека способности и умения выполнять определенные трудовые функции (А.К. Маркова) [51], готовность и способность к деятельности, а так же ряд личностных качеств (О.М. Атласова) [6].

3) в которых четко отражен авторский взгляд на структуру компетентности (относятся, преимущественно, к профессиональной компетентности):

- Г.М. Коджаспирова характеризует профессиональную компетентность как владение специалистом необходимой суммой знаний, умений и навыков, представляющих основу формирования профессиональной деятельности, общения и личности специалиста - носителя определенных ценностей, идеалов, сознания [38];

- Л.М. Митина определяет компетентность через совокупность знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности, общении и развитии личности и указывает, что, например, компетентный руководитель должен знать еще и возможные последствия конкретного

способа воздействия, иметь опыт практического использования разных методов руководства [53];

- Е.П. Тонгоногая, определяя профессиональную компетентность руководителя, называет ее интегральным качеством личности, сплавом опыта, знаний, умений и навыков [71].

Идея компетентностного подхода - один из ответов на вопрос, какой результат образования необходим личности и востребован современным обществом. Формирование компетентности ученика на сегодняшний день является одной из актуальных проблем образования и может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечить качество образования и невозможностью решить эту проблему традиционным путем. Речь идет о компетентности как о новой единице образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях [66].

Зарубежными и отечественными учеными выделены ключевые, общепредметные и предметные компетентности, которые определяют качество современного образования.

Ключевые компетенции формируются в процессе реализации целостного содержания образования общеобразовательной школы, а предметные – предусмотрены содержанием конкретного предмета и приобретаются в течение конкретного года или ступени обучения.

Целью обучения в условиях компетентностного подхода является формирование предметных компетенция, содержательное наполнение которых следует из содержания ключевых компетенций.

Формирование ключевых компетенций реализуется в образовательных областях и учебных предметах. При этом каждый предмет обеспечивает реализацию тех составляющих содержания ключевых компетенций, для формирования которых имеет необходимые условия.

Общекультурная ключевая компетенция касается сферы развития культуры личности во всех ее аспектах. Реализация этой компетенции в процессе обучения языку предполагает, прежде всего, формирование:

- культуры межличностных отношений;
- толерантного поведения;
- моральных качеств,

а также ознакомление с:

- культурным наследием народа,
- важнейшими достижениями науки и культуры;
- выдающимися событиями и фигурами в истории.

Ключевая компетенция умение учиться проявляется в способности ученика организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Эта компетенция реализуется на уроках путем формирования мотивации учения и способности [31, с. 46]:

- организовывать свой труд для достижения результата;
- выполнять мыслительные операции и практические действия;
- владеть умениями и навыками самоконтроля и самооценки.

На основе определенной цели компетентно ориентированного обучения языку и отобранного содержания тех ключевых компетенций, формирование которых способен обеспечить этот предмет, можно определить предметные компетенции. Их мы выделяем четыре, а именно: речевая, языковая, социокультурная и деятельная.

Речевая компетенция включает [26, с. 26]:

- способность понимать содержание и главную мысль устных и письменных высказываний;
- способность вести диалог с соблюдением правил речевого этикета;
- умение строить полноценные в коммуникативном отношении устные и письменные связные высказывания, отражающие знания учащихся о предмете разговора, их мысли, чувства, намерения;

- умение налаживать взаимодействие с окружающими, строя соответствующим образом свои высказывания.

Языковая компетенция предполагает владение:

- доступным и необходимым объемом языковых знаний;
- способностью применять языковые средства в собственной речи в соответствии с орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, синтаксическими, стилистическими нормами литературного языка.

Социокультурная компетенция призвана способствовать общекультурному развитию школьников, адаптации их к жизни в определенной социальной среде, а потому предполагает [7, с. 13]:

- знания о своем государстве;
- способность использовать в речевой практике знания об особенностях национальной культуры, обычаях, традициях, праздниках;
- знание и использование в собственной речи наиболее известных малых фольклорных форм;
- умение успешно пользоваться языком при выполнении различных социальных ролей;
- знания формул национального речевого этикета и умелое использование их при общении;
- соблюдение этикетных правил общения с представителями разных возрастных групп и статусов;
- способность решать с помощью языка различные учебные и жизненные проблемы.

Деятельностная компетенция предполагает владение учебными умениями и навыками, которые делятся на четыре группы [69, с. 112]:

- учебно-организационные – способность понимать определенную учителем цель учебной деятельности, организовывать рабочее место, рационально распределять время, планировать последовательность

выполнения задания, организовывать учебную деятельность во взаимодействии с другими ее участниками (в паре, малой группе);

- учебно-информационные - способность самостоятельно работать с учебником, искать новую информацию из разных источников, пользоваться справочной литературой, сосредоточенно слушать материал, связно, последовательно, доказательно отвечать, вести диалог;

- учебно-интеллектуальные и творческие - способность анализировать обобщать, устанавливать и объяснять причинно-следственные связи, изымать лишнее, группировать и классифицировать по определенным признакам, высказывать аргументированные критические суждения, доказывать собственное мнение, переносить знания и способы деятельности в новой ситуации, применять аналогию;

- контрольно-оценочные - умение использовать различные способы проверки и контроля своей деятельности, находить и исправлять ошибки, оценивать собственные учебные достижения.

Из всего вышесказанного, следует, что, несмотря на различные определения компетенций, все исследователи выделяют их важное качество - проявление компетентности в конкретной деятельности в определенной ситуации. Компетентность не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. Она тесно связывает одновременную мобилизацию знаний, умений и способов поведения в условиях конкретной деятельности [18, с. 115].

Очевидно, что в свете современных требований к ученикам средней школы, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое. В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и

конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [27, с. 110].

Реализация компетентного подхода в обучении будет успешной при условии комплексного обеспечения всех составляющих учебного процесса, а именно: четкого определения целей обучения, подбора соответствующего содержания обучения, обновления учебно-методического обеспечения, отбора эффективных методов, приемов обучения и форм организации учебной деятельности, соответствующей профессиональной подготовки учителя. Таким образом, компетентность не сводится ни к знаниям, ни к умениям. Компетентность – это та цепочка, которая связывает знания и деятельность человека.

1.2. Характеристика ценностно-смысловых компетентностей учащихся

Важную роль в развитии положительных взглядов на ценностно-смысловую сферу сыграл один из основателей медицинской психологии Р.Г. Лотце, который в 60-х гг. XIX в. рассмотрел ценности как категорию и сформулировал исходные положения теории ценностей. Он предложил понятие «значимость» как критерий истины в познании, по аналогии, понятие «ценность» как критерий нравственного в поведении. Преемник Р. Лотце и его ученик В. Виндельбанд рассматривает ценности как нормы, которые создают общий план всех функций культуры и основу каждой отдельной реализации ценности. Нормы управляют не только моральными действиями, они также лежат в основе теоретической и эстетической деятельности. Ценность выступает целью как таковой, к ней стремятся ради

нее самой, а не ради материальной выгоды. Ценность – это не реальность, а идеал, носителем которого является трансцендентный субъект, то есть сознание как источник и основа любых норм [44, с. 170]. Итак, ценности как идеал хоть и лежит за пределами сознания и познания, однако они выступают детерминантой процесса ценностно-смысловых ориентаций.

На основании изучения литературных источников Т. И. Люрина утверждает, что [47, с. 37]:

1) целенаправленная активность человека как субъекта поведения, деятельности (в т.ч. профессиональной) обусловлена многими факторами, среди которых одно из ведущих мест занимают ценностные ориентации и направленность личности;

2) социальный характер идеологии, образования, производства, культуры, быта лежат в основе тех ценностей и норм поведения, что усваивает подрастающее поколение в семье, школе, трудовом коллективе, различных микросоциумах;

3) самобытность человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности преломляется в присвоенных им ценностях через сложную систему собственных потребностей, интересов, стремлений, идеалов;

4) изучение ценностей людей разных возрастных периодов позволяет сделать срез того их уровня, который сложился в этом возрасте;

5) выявление связей, зависимостей между различными факторами, которые граничат с личными потребностями, защитой, выбором, приоритетами и ценностными ориентациями, позволяет установить некоторые общие тенденции их формирования, а также определить воздействия, сказывающиеся на выборе и приоритетах в сфере ценностей человека [47, с. 37].

Ценностно-смысловые компетенции относятся к общему содержанию образования, конкретизируются на уровне учебных предметов для каждой ступени обучения. Данные компетенции основываются на главных целях

общего образования, представления социального опыта и опыта личности для дальнейшего получения жизненных навыков и практической деятельности в современном обществе.

Суть ценностно-смысловых компетенций – формировать мировоззрение и ценностные ориентиры ученика, его способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Для этого необходимо учителю:

- 1) чётко понимать, в чём состоит заказ общества, в данном случае, каковы ценности и задачи современного общества;
- 2) учитывать возрастные и личностные особенности учащихся;
- 3) найти проявление ключевых компетенций в каждом учебном предмете, определив их роль на каждом уроке;
- 4) использовать на уроке уже сформированные общепредметные компетенции, личный опыт учащегося;
- 5) использовать в учебно-воспитательной деятельности продуктивные приёмы и методы организации для самостоятельной работы учащихся.

Ценностные ориентации служат своеобразным критерием, фильтром в определении отношения человека к материальным и духовным ценностям, системы установок, отстаивании принципов и убеждений. Сейчас возникает насущная необходимость формирования новых ценностных ориентаций, новых ценностных идеалов, ценностного мировоззрения человека, жить и работать в XXI веке. Безусловно, ценностные ориентации должны совмещать творчество, оригинальные идеи с народными традициями и культурой.

Современное содержание воспитания составляет научно-обоснованная система общекультурных и национальных ценностей и соответствующая совокупность социально значимых качеств личности, характеризующих ее отношение к обществу и государству, другим людям, самому себе, труду, природе, искусству. Система ценностей и качеств личности развивается и проявляется через ее собственные отношения. Этот процесс предполагает сочетание интересов: личности - свободного саморазвития и сохранения своей индивидуальности; общества - саморазвитие личности должно осуществляться на моральной основе; государства, нации - дети растут национально сознательными гражданами, патриотами, способными обеспечить стране достойное место в цивилизованном мире.

Ценностное отношение личности к обществу и государству проявляется в таких качествах, как патриотизм, национальное самосознание, правосознание, политическая культура и культура межэтнических отношений [29, с. 26].

Исходя из целей школы, приоритетных задач, содержание личностно значимого образовательного процесса, сопровождающегося рефлексивным осознанием его как такового субъектами обучения, должно быть, представлено такими аспектами:

- диагностикой учебных и личностных возможностей учащихся;
- развитием ценностно-смысловой сферы школьников;
- сохранением и укреплением здоровья учащихся;
- обеспечением личностного самоопределения учащихся.

Внеурочная как «самостоятельная познавательная деятельность человека, фактор развития личности в целом» играет важную роль в формировании ценностно-смысловой сферы учащихся, где «знания, которые подаются в процессе обучения, помогают субъекту выстроить новые знания и действия в своем опыте и изменить предварительно приобретенный опыт» [44, с. 170].

Согласно содержанию и способу обучения может меняться не только темп, но и направление всего психического развития, а сама деятельность учения выступать как условие и фактор этого развития. Учитывая это, одной из важных задач является формирование у учащихся чувства объективной реальности, то есть создание целостного образа мира на основе единства естественного и гуманитарного знания. Создание модели современной картины мира в сознании учащихся возможно при условии формирования системы знаний о человеке через синтез естественного знания с гуманитарным. Для эффективного решения проблемы формирования знаний о человеке ученики должны максимально овладеть и образным мышлением [8, с. 75].

В то же время с коллективным обучением производятся общепризнанные смыслы и нормы, которые стабилизируются во взаимодействии [14, с. 452-459]. Обеспечение учащихся адекватными их возрастные знаниями о человеке как части природного мира, члене общества, субъекте и объекте взаимоотношений дает возможность актуализировать самопознание, ориентирует на диалогическое взаимодействие, личностное самораскрытие, что в конечном итоге способствует формированию ценностных ориентаций личности [17, с. 94 -102]. То есть, формирование ценностных ориентаций в процессе обучения определяется, с одной стороны, личностными особенностями, развитием и осознанием своих интересов и ценностей, а с другой - социальными факторами, ценностями других людей, стилем общения с ними.

Влияние школы на формирование ценностных ориентаций личности определяется как особенностями организации учебного процесса, так и взаимоотношениями с учителями и сверстниками. Независимо от формы организации и содержания учебного процесса личность учителя остается важным фактором развития системы ценностей учащихся. Однако, как мы уже отмечали, учителя, не обладая эффективными технологиями, формами и методами (которые, кстати, еще недостаточно разработаны и апробированы)

обучения и воспитания, не в состоянии влиять на процесс выстраивания и осознание учащимися содержания ценностно-смысловых ориентаций.

И.С. Кон выделяет такие специфические функции общества сверстников как фактора социализации: передача информации, совместная деятельность, осуществление эмоционального контакта [38, с. 87]. Совокупность индивидуальных свойств, которые являются внутренними факторами развития человека и особенности социокультурной среды, выступающие как внешние факторы, определяющие формирование системы ценностных ориентаций личности в процессе взаимодействия, что реализуется в той или иной деятельности.

Ценностные ориентации - это элементы структуры личности, которые характеризуют смысловую сторону ее направленности. Они - устойчивые, инвариантные образования («единицы») морального сознания - основные его идеи, понятия, «ценностные блоки», смысловые компоненты мировоззрения, выражающие суть нравственности человека, а значит, и общие культурно исторические условия и перспективы. Содержание их изменчиво и динамично [67, с. 74].

Ценностные ориентации личности, связывают ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, что граничит с мотивационно-потребительской сферой и системой личностных смыслов. Итак, ценностные ориентации личности выполняют двойные функции. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает как высший контрольный орган регулирования всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации. С другой - как внутренний источник жизненных целей человека, которое как бы тестирует все на предмет важности, одновременно наделяя эту важность личностным смыслом. Понятие «смысл» неразрывно связано с личностью, которая гармонично развивается. Смысл - это выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности, изменениям окружающего мира,

собственной деятельности и поступков других, к результатам творчества, к красоте бытия. Ценностно-смысловая сфера является одной из важнейших потребностей человека, удовлетворение которой определяется способностью взять на себя ответственность, верой в собственную способность осуществлять контроль над своей судьбой. Ключевым показателем наличия личностного смысла является осмысленность жизни. Осмысленность жизни определяется как сознание прошлого, настоящего и будущего, как наличие цели в жизни, как переживание индивидом онтологической значимости жизни. Осмысленность жизни является необходимым и достаточным условием развития гармоничного человека.

Ценностный опыт вплетается в сферу сознания, осознается человеком и постепенно трансформируется из объектной человеческой деятельности в реальную деятельность. Оценка, включая эмоциональный «аффективный» и познавательный «когнитивный» компоненты, способствует как познанию, так и определенному ценностному отношению, которое тесно связано как с познавательно-оценочным аспектом деятельности субъекта, так и с преобразовательной деятельностью, и составляет их стержень [57, с. 65].

Под формированием ценностно-смысловых ориентаций имеется в виду создание педагогических условий, которые инициируют процессы осмысления, переосмысления гуманистических ценностей, и построение на их основе нравственной картины деятельности и поведения учащихся. Формирование ценностно-смысловых ориентаций происходит с помощью творчески развивающих технологий и информационно-поисковых ситуаций. Таким образом, формирование ценностно-смысловых ориентаций в содержании образования возможно при условии создания соответствующих задач, тестов, требующих оценочного аспекта каждым учеником. Особенно это касается предметов гуманитарного цикла, в частности истории, литературы, обществоведения. Целью гуманитарного образования является формирование целостной картины мира в совместной деятельности взрослых и сверстников, которая позволит не усваивать цикл предметов, а, прежде

всего, привлекаться к общечеловеческой культуре, то есть овладевать способами мышления и способностями, с помощью которых люди в течение многих веков строили мировую цивилизацию. Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности.

Оценивая литературное произведение, любую историческую ситуацию, ученик должен дать критическую оценку событию, что описана в учебнике, и с помощью метода ведения дискурса, учителем как основным субъектом и носителем общественно важных ценностей ученики должны быть направлены на осознание таких норм поведения, что должны быть заложены как основа формирования гражданина. Общение является сферой, где социальное переходит в личностное и личностное становится социальным, где происходит обмен индивидуальными ценностно-смысловыми различиями.

Итак, ценностно-смысловая сфера - это функциональная система, которая формирует смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирует способы их достижения. С одной стороны, ценностно-смысловые ориентации прививаются человеку социумом, но, с другой, сам человек активно формулирует и конкретизирует их, признавая собственные, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться определенные цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (или даже ощущение) их смысла. Именно такая сознательная цель дает человеку энергию для ее реализации как приоритетной.

Ценностно-смысловые компетенции связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них

зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом [3, с. 17].

Определены следующие составляющие ценностно-смысловой компетентности обучающихся:

Мотивационный компонент: направленность личности на совместную деятельность и взаимодействие с другими людьми.

Когнитивный компонент: знания об основных ценностях, высокий уровень эмпатии, степень независимости и самостоятельности в своих поступках, принятие и использование ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми.

Инструментально-операциональный: овладение способами деятельности по оценке явлений окружающей действительности, выявлении личностных смыслов, рефлексии своих действий и поступков.

Итак, наибольшим потенциалом в плане развития ценностно-смысловой компетентности обладают дисциплины гуманитарного цикла (история, обществознание, литература, иностранный язык), что связано с их аксиологическим, рефлексивным, полифоническим, эмоциональным, диалогическим, личностно-ориентированным характером.

В качестве ключевых условий можно рассматривать следующее:

Изложение учебного материала в культурно-исторической логике, подразумевающей раскрытие не только ключевых фактов истории различных цивилизаций, в том числе и российской, но демонстрация эволюции их культуры и системы ценностей.

Диалогичность обучения, которая подразумевает не только установление диалога между педагогом и воспитанниками в процессе обучения, уважении точки зрения собеседника, выявлении различных позиций, но понимание диалога в более широком смысле – обучающиеся должны принять диалогичность как принцип общения с миром через свои поступки: окружающая человека действительность предоставляет ему широкий материал для анализа (поступки людей, идеи, высказывания,

материальные и духовные объекты, с которыми взаимодействует человек, значимые события и т.д.), который позволяет не только выявлять личностные смыслы и новые ценности, но и на этой основе самовыражаться, самоактуализироваться, т.е. говорить с миром своими поступками.

ГЛАВА 2. РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

2.1. Особенности формирования ценностно-смысловых компетенций учащихся во внеурочной деятельности по истории

Ценность внеурочной работы по истории, прежде всего, в том, что она носит добровольный характер, соответственно, это дает возможность педагогическому коллективу и отдельному учителю организовать деятельность учащихся по интересам, создать благоприятные условия для развития индивидуальных способностей, инициативы и познавательной самостоятельности учащихся. Кроме того, учитель, исходя из конкретных условий и интересов учащихся или даже особенностей региона, может самостоятельно выбирать содержание занятий, время их проведения, учитывать конкретные психологические и возрастные особенности учащихся. Он может использовать различные формы работы, подходить к работе дифференцированно, более широко связывать исторический материал с современностью, с жизнью конкретного региона. И, что немаловажно, за счет использования элементов исследовательской работы во внеурочной работе по истории открываются широкие возможности для формирования интеллектуальных и практических умений учащихся.

Учитывая тему нашего исследования, остановимся более подробно на существующих подходах к проблеме внеурочной работы в школьном историческом образовании. Несмотря на определенные различия и особенности, урочная и внеурочная работа по истории объединены общностью целей, задач и содержания. Внеурочная работа по истории является важной и необходимой составляющей школьного исторического образования в целом.

Организация исследовательской деятельности по истории во внеурочное время создает более широкие возможности для развития у учащихся интереса к истории как предмету, помогает углубить и расширить знания, полученные учащимися на уроках, способствует более глубокому раскрытию исторических фактов, явлений, понятий и закономерностей. Кроме того, в процессе указанной работы возрастает интерес учащихся к историческим источникам и их исследования. Внеурочная работа по истории способствует воспитанию у учащихся уважения к общечеловеческим ценностям, любви к своему краю и народу [6].

Таким образом, при организации внеурочной работы учащихся по истории педагогу следует обратить особое внимание на то, что она должна предусматривать личностную профессиональную ориентацию и основываться на принципах дифференцированного подхода. Внеурочная работа по истории требует применения различных методов, в том числе инновационных (интерактивные методы, ученические дискуссии, метод проектов). Учет этих особенностей значительно повышает эффективность внеурочной работы.

Итак, внеурочная среда школы, как отмечают исследователи, способствует организации исследовательской деятельности учащихся по истории благодаря таким факторам, как:

- 1) интеграция внеурочной работы по истории и классно-урочного учебного процесса;
- 2) дифференциация учащихся по интересам;
- 3) вариативность форм и привлекательность внеурочной работы путем объединения когнитивной и эмоциональной сфер;
- 4) использование и развитие инициативы учащихся, их самостоятельности, самодеятельности и активности;
- 5) сотрудничество учителя и ученика;
- 6) использование широких коммуникативных и рефлексивных возможностей;

7) благоприятность психологического климата во внеурочном микросоциуме и общественно-полезная направленность внеурочной деятельности

8) больше свободы в выборе средств и методик, чем на уроках [6].

Определяют такие основные формы внеурочной работы по истории:

- массовая (исторические вечера, лекции и беседы, исторические экскурсии, викторины и конкурсы, олимпиады, конференции и т.п.);

- групповая (исторический кружок, исторические клубы, работа в музее; выпуск исторических газет, журналов, осуществление ученических проектов)

- индивидуальная (чтение исторической литературы, работа в архивах, написание рефератов и докладов, выполнение творческих заданий) [18].

А. Вагин к основным формам организации внеурочной работы по истории относил [20]:

1) исторический (историко-краеведческий, историко-политический) кружок;

2) историческое (или историко-краеведческое) объединения;

3) внеурочная историческая или историко-краеведческая экскурсия;

4) историко-краеведческая экскурсия, поход;

5) участие в археологической экспедиции;

6) создание и текущая работа исторического, краеведческого уголка, музея;

7) подготовка и проведение тематического школьного вечера;

8) организация тематической выставки;

9) организация работы школьного лектория, лекторского бюро, работа пропагандистов (старших школьников)

10) организация и проведение исторических (историко-краеведческих) конференций, диспутов, обсуждений;

11) организация встречи школьников с участниками и свидетелями исторических событий, писателями и общественными деятелями;

12) организация и проведение исторической и историко-краеведческой игры;

13) создание исторических бюллетеней, стенгазет, рукописных журналов организация внеурочного чтения [20, с. 310-311].

Важное значение имеет историко-краеведческая работа, поскольку использование местных материалов в организации исследовательской работы учащихся по истории помогает им понять общие закономерности общественного развития, пробудить интерес к расширению знаний, приучить к самостоятельному творчеству.

Достаточно эффективной формой организации внеурочной работы является историко-краеведческий кружок. Работа историко-краеведческих кружков осуществляется в двух направлениях:

1) теоретическом (беседы, лекции, доклады, конференции, викторины, самостоятельная работа);

2) практическом (экскурсии, походы, экспедиции, практикумы в музее, архиве, библиотеке) [20, с. 178].

Именно кружок, по мнению А. Вагина, как организационная форма внеурочной работы, позволяет сочетать и использовать разнообразные формы и виды учебной деятельности (экскурсии, поисково-исследовательская работа, викторины, олимпиады, проектные технологии и т.д.). Это объясняется постоянным составом участников кружка, их повышенным интересом к истории, желанием участвовать во внеурочной работе по истории. Выбор направления кружка зависит от интересов и уровня подготовки учителя, потребностей учащихся, состояния оборудования исторического кабинета и тому подобное. Это может быть краеведение, археология, музееведение и др.

Ведущими методами внеурочной работы на занятиях по истории является исследовательский метод, активные и интерактивные методы, учебные проекты и дискуссии. Особое место занимает научно-исследовательская работа учащихся, под которой понимают работу в

архивах, текущем делопроизводстве учреждений и организаций, сбор писем, устройство археологической разведки, составление карт и схем [18].

Отметим, что в литературе высказывается точка зрения о важности организации индивидуальной внеурочной работы с учащимися. К индивидуальным формам внеурочной работы по истории относят: работа с учебной, справочной, научной, научно-популярной и художественной литературой, составление конспектов; работу с электронными учебниками и пособиями; работу в электронной сети Интернет; подготовка сообщений, рефератов, курсовых работ; составление и решение кроссвордов, чайнворды, сканвордов, ребусов, загадок; выполнения лабораторно-практических работ исследовательского характера. К групповым формам внеурочной работы можно отнести: кружки и клубы, творческие игры.

В ходе исследования (через опросы и анкетирование) С. Моцак установила, что среди массовых форм внеурочной работы наиболее распространены такие формы, как: лекторий по истории; научно-практические конференции; исторические олимпиады, конкурсы, турниры, фестивали; декады (недели) истории; творческий отчет кружка; исторические вечера; исторические викторины; КВН, «интеллектуальные бои», «исторические бои»; выпуск стенгазет, бюллетеней, альманахов; встречи с учеными. Во время подготовки и проведения конкурсов, викторин, дискуссий, исторических конференций, встреч, олимпиад, различных экскурсий, выпуска рукописных изданий (газет, альбомов, календарей знаменательных дат и других видов внеурочной деятельности) у учащихся формируется самостоятельность, творчество, историческое мышление, познавательный интерес и осуществляется профориентационная работа [50].

Перспективным во внеурочной учебной деятельности есть применение такой педагогической технологии, как метод проектов, что создает условия для творческой самореализации учащихся, повышает мотивацию к обучению, способствует развитию интеллектуальных способностей. Под учебным проектом будем понимать специально организованный учителем и

относительно самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, который завершается созданием творческого образовательного продукта [25, с.120]. В исследовании рассмотрены вопросы эффективности применения проектной технологии в обучении истории на основе компетентного подхода, описано содержание и организацию работы шестиклассников по проектной технологии обучения истории, приведены методические рекомендации, представлены результаты экспериментальной проверки разработанной автором исследования методики применения проектной технологии в процессе обучения истории [25, с.131].

В частности, автором определены методические условия применения проектной технологии обучения истории, а именно: подготовленность учителя истории к организации проектирования; актуальность и значимость для учащихся проблемы, решается во время проектной деятельности; отношение к проектной технологии как одной из ведущих технологий интерактивного обучения истории; обеспечение системной организации проектной деятельности учащихся; выполнения ученических проектов в школе и дома; отношение к проектам как к составляющей социальной практики учащихся; обеспечение самостоятельной деятельности учащихся по планированию, осуществлению и оценке результативности проекта; осуществление распределения ролей и ответственности всех участников проекта; соблюдение четкой структурированности содержательной части проекта; применения исследовательских методов при работе над проектом; поощрение активного использования различных методов обработки информации; обеспечение необходимых консультаций, педагогической, психологической и информационной поддержки со стороны учителей и других специалистов при работе над проектом.

Социокультурное проектирование выделяется как особый вид деятельности во второй половине XX века. Причиной этого стало широкое использование проектов в коммерческой деятельности, что доказало свою эффективность в условиях нарастающей конкуренции производителей

товаров и услуг. Но в социокультурной сфере проекты были менее масштабными и осуществлялись в отрыве теории от практики. К этому привело то, что бизнес - проекты оценивались как успешные проекты, исключительно по показателям экономической эффективности, а такой подход мало применялся в социокультурной деятельности.

Концепции социокультурного проектирования развиваются в тесной связи с рядом социологических теорий и подходов, из которых выделим социальную инженерию и социальную утопию, антиутопию и дистонию, поиск оптимизации путей социального проектирования, объект - ориентированный подход, проблемно-ориентированный подход, философия социального проектирования, проектный подход.

Выделению социокультурного проектирования в относительно самостоятельную сферу деятельности в наибольшей степени способствовало осознание мировым сообществом глобальных проблем современности, прежде всего экологической проблемы [25, с. 129].

Проектный подход в социокультурной сфере формируется в результате развития социально-культурной коммуникации, которая обеспечила человека знаниями с целью решения неотложных социально-культурных проблем, реальных ресурсных возможностей социально-культурной сферы. Своеобразие проектного подхода заключается в том, что приоритетными в нем являются не статистические параметры доступности, посещение учреждений культуры, обеспечение населения культурными услугами, а ценностная природа потребляемых культурных услуг. Проектирование как технология эффективного управления культурным процессом обуславливается тенденцией усиления социальных функций культуры, совершенствованием различных подсистем социокультурного жизнеобеспечения человека (рекреации, досуга, бытовых услуг, самодеятельного творчества, домашнего быта, охраны природы, культурной экологии, общественно-политической активности человека). С помощью проектов решаются самые разнообразные социокультурные вопросы:

рекреационное обслуживание в районе, преодоление подростковой преступности, налаживание культурно-досуговой инфраструктуры в городе, уменьшение безработицы.

Социокультурное проектирование классифицируется по различным направлениям деятельности. Среди них главными являются [55]:

- проектирование среды, направленное на формирование и совершенствование социокультурного пространства (досугового, рекреационного, социального, рабочего). Объектами такого вида проектирования являются памятники истории и культуры, аттракционы, парки, выставочные павильоны, учреждения культуры и искусства. Спецификой средового проектирования является непосредственное единство жизнедеятельности человека и его среды обитания;

- проектирование воспитательных программ, целью которого является решение педагогических задач, социализация личности, подготовка ее к новым ценностям, развитие индивидуальности и творческих потенций;

- проектирование досуговых и рекреационных программ, направленное на организацию свободного времени человека, его отдыха с целью восстановления духовных и физических сил;

- проектирование бытовых услуг, направленное на организацию социокультурного обслуживания. К проектированию бытовых услуг можно отнести автоматизацию музейных каталогов, комплексное экскурсионное обслуживание, культурно-просветительные и туристические услуги;

- проектирование экспозиционных структур, целью которого является сохранение, восстановление и популяризация культурных ценностей.

Чтобы обеспечить создание и реализацию социального проекта необходимо выполнить комплекс работ: информационных, аналитических, организационных, правовых, финансовых, кадровых, материально-технических, экспертных, прогнозных и тому подобное.

Все это имеет место в «жизненном цикле проекта» (проектный цикл) - периоде времени с момента его появления до окончательной реализации. В

этом смысле проектный цикл представляет собой схему или алгоритм, с помощью которого происходит установление определенной последовательности действий при разработке и внедрении проекта. Жизненный цикл проекта можно разделить на микроциклы [9]:

- анализ ситуации;
- разработка концепции проекта;
- планирование проекта;
- его реализация;
- коррекция проекта по итогам мониторинга;
- оценка результатов и подведение итогов проекта.

Анализ ситуации проводится с целью выявления социальных проблем как противоречие между существующим и желанным. Количество социальных проблем может колебаться в диапазоне от одной до нескольких, что в свою очередь, требует определения тех проблем, решение которых является насущным. Это происходит в процессе социальной диагностики. Социальная диагностика - процесс научного выявления и изучения причинно-следственных связей и взаимоотношений в обществе, характеризующих его социально-экономическое, культурно-правовое, морально-психологическое, медико-биологическое и санитарно-экологическое состояние. В более узком смысле - это определение социальных проблем и их причин, которые создают сложные жизненные ситуации для индивида, семьи, отдельных групп.

Поскольку диагностика носит процессуальный характер, то уровень ее эффективности обусловлен определенными принципами. Прежде всего, это принцип объективности, сущность которого заключается в истинном, беспристрастном анализе и оценке различных социальных явлений, что исключает как субъективные искажения в интерпретации полученных результатов диагностики (например, стереотипы, предубеждения, жизненный опыт специалиста), так и влияние внешних факторов (например, давление

заинтересованных лиц, начальства, представителей средств массовой информации).

Немаловажно в процессе диагностирования придерживаться принципа верификации социальной информации, то есть установление ее достоверности и проверки с помощью других исследовательских процедур или источников информации.

В реальной действительности все явления и процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому очень важно помнить о принципах системности и комплексного подхода. Содержание их заключается в необходимости учета и анализа всех условий и факторов, которые способствовали возникновению определенной социальной проблемы или явления.

Социальную диагностику в социально-педагогической работе рассматривают, прежде всего, как инструмент, который дает управленческим органам необходимую информацию, на основе которой разрабатываются различные социальные прогнозы и проекты, изучается общественное мнение и морально-психологический климат в обществе.

В зависимости от масштабности социальной работы социальная диагностика может быть реализована на региональном, местном и индивидуальном уровнях. На государственном уровне предметом социальной диагностики является определение социальных проблем на уровне общества или его отдельных крупных социально-демографических групп: детей, молодежи, пожилых людей, инвалидов, национальных сообществ и т.д. В подавляющем большинстве такую диагностику проводят научно исследовательские учреждения или специализированные подразделения.

Для регионального и местного уровней социальной диагностики присуще изучения определенных социальных проблем в условиях конкретного региона, области, города и поселка (например, проблема сосуществования представителей различных этнических групп; проблемы

социального сиротства детей, родители которых выехали на заработки за границу проблемы трудоустройства молодежи в небольших городках и т.п.).

Индивидуальный уровень социальной диагностики - это уровень непосредственной работы с конкретным человеком или группой лиц, обратившихся за помощью к определенным социальным службам. Главной целью диагностики на этом уровне становится определение проблемы клиента и нахождение правильных средств для ее решения. Поэтому на индивидуальном уровне социальной диагностики важным этапом является изучение личности клиента, что осуществляется с помощью медицинских, психологических, социально-педагогических диагностических процедур [4].

Социальная диагностика осуществляется с помощью определенного диагностического инструментария, что в подавляющем большинстве является совокупностью различных социологических и статистических методов.

Социологические методы используются в социальной диагностике чаще всего с целью сбора информации по отдельным общественным проблемам и определение отношения людей к ним. Наиболее распространенными среди них являются: наблюдение; методы опроса (интервьюирование, анкетирование, фокус группа) методы анализа документов (традиционный анализ, контент-анализ); экспертная оценка.

Обычно в концепции проекта обосновываются его актуальность, цель и задачи, содержание возможной деятельности, правовые, экономические, организационные основы проекта, возможные риски при реализации проекта, ожидаемые результаты.

Цель и задачи проекта является базисом для описания содержания намеченной деятельности в правовом, экономическом и организационном аспектах. Для реализации отдельных проектов необходимо определение правового поля деятельности. Определение возможного правового поля деятельности позволит избежать конфликта интересов при реализации проекта.

Финансовое обоснование проекта должно содержать базовые расчеты необходимых средств, фиксировать их источники. При этом необходимо определиться будет ли выплачиваться заработная плата (руководителю, бухгалтеру, исполнителям, привлеченным специалистам и т.п.), или проект будет реализован на волонтерских началах. Необходимо выяснить, какие средства необходимы на оплату помещения, пользование телефоном, коммунальными услугами, электронной почтой; какое оборудование необходимо для решения задач проекта; какие средства нужно потратить на издание печатных материалов, проведение семинаров, тренингов, обучение и т.д. То есть каждый вид деятельности в рамках проекта должен быть рассчитан и соответствовать реальным ценам.

Следующим этапом «жизненного цикла» проекта является его планирование - установление перечня и порядка мероприятий по реализации проекта. Здесь концепция проекта сочетается с организационными действиями: отбираются мероприятия в соответствии с задачами проекта, работы соотносятся с имеющимися ресурсами, определяются сроки реализации, исполнители, объемы финансирования.

В организационном обосновании проекта характеризуются участники его реализации и их функции.

2.2. Проект «Школа авторского телевидения» для учащихся 6-х классов в рамках реализации ФГОС

Актуальность, инновационная значимость проекта.

Следуя бренду школы «Мы учимся не для школы, а для жизни» мы считаем, что результатом школьного образования должны стать такие универсальные способности и личные качества, которые позволят нашим выпускникам быть успешными за пределами школы.

Направление работы «Школы авторского телевидения» строятся на следующих принципах:

- дополнительное образование для учащихся 6-х классов организовано в соответствии с психологическими особенностями, потребностями и перспективами каждого;

- обеспечения пространства «полей авторского действия»...;
- ученик ощущает свое взросление и видит свои возможности.

Для того чтобы достичь этого результата, необходимы знания о механизмах и этапах развития этих качеств, нужно уметь оценивать эти качества, нужны учебные и дидактические материалы, направленные на их развитие, нужна образовательная среда, в которой эти качества будут востребованы.

«Подросток желает научиться становиться автором своей жизни, желает научиться быть ответственным и самостоятельным». Содержательное определение авторского действия – задача реализации проекта.

Конкретные формы авторского действия могут быть разработаны в специально организованной образовательной среде. Такую образовательную среду мы обозначаем понятием «поле авторского действия» (в рамках реализации ФГОС).

Тем самым проект «Школа авторского телевидения» будет способствовать модернизации образовательной среды через расширение системы дополнительного образования.

В ходе реализации проекта произойдет смена педагогической позиции с «учителя-наставника» на позицию тьютора. В связи с этим функционал тьютора создаётся, прежде всего, под задачу обеспечения пространства «пробы сил» по установлению «соразмерности порядка индивидуальной души с миром вокруг нас, то есть с тем, что заведомо больше человека».

Цели и задачи проекта.

ЦЕЛЬ: создание условий для формирования «полей авторского действия» для учащихся 6-х классов.

Задачи проекта:

1. Организовать работу «Школы авторского телевидения», как центра дополнительного образования в рамках реализации ФГОС.
2. Создать систему освоения социального опыта учащимися 6-х классов.
3. Формирование социальных и метапредметных компетенций подростков.
4. Развитие творческих способностей учащихся.

Основная идея педагогической деятельности.

Разработать и апробировать модель «Школы авторского телевидения», как тьюторского центра дополнительного образования для учащихся 6-х классов в рамках реализации ФГОС

Новизна проекта.

В ходе разработки и реализации проекта «Школа авторского телевидения» в школе будет создана внутришкольная система дополнительного образования для учащихся 6-х классов в рамках реализации ФГОС ООО.

Время, отводимое на реализацию проекта, будет определено нелинейным расписанием мастер-классов, консультаций и работы групп в рамках образовательной программы основной ступени образования (подростковой школы) «Школа проб и выбора». При реализации проекта «Школа авторского телевидения» планируется использование школьного сайта для проведения видео мастер-классов и веб-консультаций. Трансляция программ школьного телевидения будет организована на информационных панелях в рекреациях школы.

По итогам реализации проекта «Школа авторского телевидения» лучшие программы будут представлены в конкурсных мероприятиях разного уровня: городской и окружной конкурс социальных роликов, всероссийский конкурс творческих проектов «Моя новая школа», городской конкурс социальных и профилактических проектов и т.д.

Основная часть.

При создании внутришкольной системы дополнительного образования в рамках реализации ФГОС необходимо учитывать индивидуальные способности, склонности и потребности учащихся.

Проблема заключается в том, что по традиции всё в сфере образования рассматривается целостно, как адаптация к существующим требованиям, как передача новому поколению ставшего культурного содержания.

При реализации проекта «Школа авторского телевидения» необходимо учесть смену позиции учителя на тьютора для создания учащимся индивидуальных «полей авторского действия».

В тьюторской работе необходимо реализовать ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам, возрастному движению. Это напрямую связано с задачами гуманитаризации образования: научить использовать себя в связи со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс.

Сфера тьюторской работы направлена на построение на материале реальной жизни подопечного практики расширения его собственных возможностей, на самоопределение, подключение субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху.

В содержание работы тьютора входят следующие этапы взаимодействия с учащимся:

- построение «поля авторского действия» (мое прошлое — настоящее — будущее);
- планирование шагов по достижению личного успеха;
- сохранение независимости от чужих решений;
- совместный с тьютором анализ и рефлексия решений и действий подопечного;
- выстраивание партнерства и взаимодействия с другими людьми и структурами под решение своих задач;
- процедура договаривания с другими о нормах жизни и действия;

- переформатирование и переозначивание своих результатов и целей.

Через посредничество тьютора проявляется *пробный* характер взаимодействия в образовании. Б. Д. Эльконин пишет: «Существенной характеристикой пробного пространства и его «несущим» Событием является систематически воссоздаваемый переход между пробно-поисковым и реализующе-результативным значением действия».

В ходе реализации Программ развития в школе создана система «полей авторского действия», как пространство предъявления учебных результатов учеником учителю. Это происходит потому, что учитель заинтересован в получении предметного результата. Однако для «поля авторского действия» необходимо пространство «опробывания» (по Б. Д.Эльконину). Где учащийся, делая нечто, «опробывает» это на глазах других. И понимает по самоощущению и реакции (не отметочной) других, что то, что он сделал «работает», имеет смысл, производит эффект влияния (или не производит), а тогда переделывает, корректирует и, наконец, сам принимает решение, что сделанное достойно отметки о достижении. В такой ситуации критерии оценки результата как бы рождаются на глазах участников.

Этапы реализации проекта:



І этап. «Пуск» (сентябрь 2015 г.)



- Диагностика на «входе» творческих способностей «Диагностика невербальной креативности» (методика Е.Торренса, адаптирована А.Н.Ворониным, 1994); диагностика вербальной креативности (методика с. Медника, адаптирована А.Н.Ворониным, 1994); методика Г. Дэвиса «Определение творческих способностей учащихся».

Диагностика творческих способностей учащихся 6-х классов будет направлена на определение интересов, склонностей, способностей учащихся. Это позволит на основе диагностики на первоначальном этапе распределить учащихся на группы по интересам.

- Распределение учащихся по группам на основе диагностик.
- Стартовое мероприятие «Презентация школы авторского телевидения».

На стартовом мероприятии будут представлены основные направления и этапы работы «Школы авторского телевидения». Каждый руководитель направления проведет презентацию своего мастер-класса.

По итогам мероприятия все учащиеся 6-х классов (100 человек) будут распределены на 7 групп (по 3-5 человек) по склонностям и интересам. На

стартовом мероприятии планируется знакомство со школьным сайтом (школа1ямалю.рф), на котором будет организован форум для участников «Школы авторского телевидения» и проведены консультации по участию в форуме.

Этап. «Погружение» (октябрь – декабрь 2015 г.)

- Мастер-классы по направлениям:



- Тренинговые занятия – руководитель Ивженко С. С.

Учащиеся получают практические навыки организации работы в команде, распределение ролей для выполнения командного задания, индивидуальные карты определения личностного роста.

Видеомонтаж – руководитель Малайко А.С.
(Приложение 1)

Практический мастер-классы работа с видеоматериалом с использованием программы Sony Vegas.



- Журналист – руководитель Мягких М.А. (Приложение 2)

На мастер-классе будут представлены теоретические и практические основы журналистики. Особый акцент будет сделан на телевизионных журналистов. Результатом мастер-класса станет подготовленный текст репортажа.

- Съёмочная группа – руководитель Кинзябулатов А.Ф.

-

Практический мастер-класс по работе с видеоаппаратурой.





➤ PR – технологии – руководитель Богатко А.В. (Приложение 3)

Теоретический и практический мастер-класс по PR – технологиям. По итогам каждый участник представит рекламу себя.



➤ Web-дизайн – руководитель Белоус Н.А.

Практический матер-класс по работе в программой «Adobe Photoshop».



➤ Риторика (публичные выступления) – руководитель Бондаренко Ю.В.

Теоретический и практический курс по подготовке публичного выступления.

Мастер-классы проходят по субботам в соответствии с нелинейным расписанием.

Каждая группа по «вертушке» проходит все направления. В течение недели каждый ученик может задать вопрос на школьном сайте и получить консультацию специалиста. На сайте будут размещены видео-мастер-классы по направлениям.

На этапы определено 7 недель.



- Распределение по «телевизионным командам».
- Составы команд определяются руководителями направлений.

III этап «Программы школьного телевидения» (январь – апрель 2016 г.)



- Работа «телевизионных команд»:
 - Новостные программы – Мягких М.А.
 - Развлекательные программы – Богатко А.В.
 - Социальные ролики – Малайко А.С.

- Документальное кино – Белоус Н.А.
- Аналитические программы - Кинзябулатов А.Ф.
- Учебные программы:
 - технические и инженерные науки – Ивженко с. С.
 - гуманитарные и естественные науки – Бондаренко Ю.В.

За период работы каждая команда должна подготовить не менее 3 программы. Программы будут транслироваться в рекреациях школы на информационных панелях. По итогам опроса учащихся, учителей и родителей лучшие программы будут размещены на школьном сайте и представлены на конкурсных мероприятиях различного уровня.

IV этап. «Итоги» (май 2016 г.)

- Событийное мероприятие «ISC». Определение победителей по номинациям:

- «Лучшая программа»
- «Лучший режиссер»
- «Лучший журналист»
- «Лучший видеооператор»
- «Лучший монтаж»
- «Лучший репортер» и т.д.

- Диагностика на «выходе» творческих способностей «Диагностика невербальной креативности» (методика Е.Торренса, адаптирована А.Н.Ворониным, 1994); диагностика вербальной креативности (методика с. Медника, адаптирована А.Н.Ворониным, 1994); методика Г. Дэвиса «Определение творческих способностей учащихся».

Срок реализации проекта: сентябрь 2015 –май 2016 года

Используемые и необходимые ресурсы.

Материально-технические

В школе имеется необходимое оборудование для начала реализации проекта:

- Компьютерное оборудование: Моноблок HP All-in-One 3420 Pro (LH 156 EA) – 27 шт.

- Видео камера sony HDR-PJ50E - 1 шт.
- Цифровая видеокамера SONY NEX VG-10 – 1 шт.
- Телевизор Philips seria 300 – 2 шт.
- Телевизор LED 37» (94 см) Samsung UE37ES6307 – 2 шт.
- Информационная панель NEC MultiSync V422 – 1 шт.
- информационные киоски Корсар 22М – 1 шт.
- Сенсорный информационный киоск Бриз 19М – 1 шт.

Однако для организации работы «Школа авторского телевидения» в которой планируется участие 50 учащихся 6-х классов необходимо приобретение дополнительной видео и аудиоаппаратуры.

Информационные ресурсы – школьный сайт (shkola1yamal.pf), информационные панели в рекреациях школы (5 панелей.)

Человеческие ресурсы - педагоги, участвующие в реализации проекта имеют необходимый творческий потенциал, но не имеют теоретической подготовки по направлению «тьютор». (Приложение 4)

Ресурсы пространства.

- Кабинеты информатики (№25, № 29). Для практических работ по видеомонтажу, Web-дизайну, подготовки программ для школьного телевидения;

- Актовый зал. Для проведения стартовых, событийных мероприятий.

- Кабинет СПС. Для проведения диагностик.

- Кабинеты (№6, № 24, № 26, № 16, № 32) для проведения мастер-классов и работы «телевизионных команд».

Методы оценки реализации проекта «Школа авторского телевидения» (Приложение 5)

Риски при реализации проекта:

- Загруженность детского и педагогического коллектива.
- Сила инерции.

Следовательно, для успешной реализации необходимо:

- Организовать быстрый и энергичный старт работы.
- Обеспечить чёткое планирование и координацию, строгое соблюдение календарного графика.

Оценка эффективности реализации проекта

Планируемые результаты	Методы оценки	Показатели	Индикаторы	Эффекты
Сформирована система событийных мероприятий.	Статистический анализ, анкетирование	Кол-во событийных мероприятий за год.	Охват 100%	Система событийных мероприятий.
Создание в школе видеостудии «АТV».	опрос	Кол-во видеосюжетов и программ.	Увеличение участников на 10%	Работа школьной студии «АТV».
Реализация проектов в школе, городе, микрорайоне с представлением результатов на сайте школы.	Статистический анализ, анкетирование	Кол-во разработанных и реализованных проектов.	Увеличение участников на 5%	Расширение «полей авторского действия».
Банк данных по классным, индивидуальным, совместным, разновозрастным проектам	Статистический анализ	Методические разработки проектов.	Ежегодно 4 проекта	Банк проектов авторского действия.

на основе авторского действия.				
Участие в школьном конкурсе проектов.	Статистический анализ	Кол-во проектов	80% охват	Готовность к разработке и реализации проектов.
Участие в оценке школьных проектов родителей и представителей городской общественности.	Статистический анализ	Кол-во родителей	20% от общего числа родителей	Общественная экспертиза реализации проектов.

Таким образом, при организации внеурочной работы учащихся по истории педагогу следует обратить особое внимание на то, что она должна предусматривать личностную профессиональную ориентацию и основываться на принципах дифференцированного подхода. Внеурочная работа по истории требует применения различных методов, в том числе инновационных (интерактивные методы, ученические дискуссии, метод проектов). Учет этих особенностей значительно повышает эффективность внеурочной работы.

ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТ «ШКОЛА АВТОРСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

3.1. Организация экспериментального исследования

Как уже отмечалось, ценностно-смысловая сфера рассматривается как системная совокупность двух важнейших компонентов – ценностей и личностных смыслов. В то же время, по крайней мере, на данном этапе развития психологической науки, не существует адекватной всеохватывающей процедуры ее эмпирического изучения как целостного образования, во всей совокупности ее составляющих. Итак, будем рассматривать, и исследовать оба эти компонента в системной их взаимосвязи, как между собой, так и с другими личностными образованиями.

Анализ и обобщение уже проведенных эмпирических исследований психологических особенностей ценностно-смысловой сферы дают возможность выделить некоторые конкретные стратегии их организации. Так, согласно И. Галян, эмпирическое изучение ценностно-смысловой сферы личности может базироваться на: экспериментальном методе (выявление смысловых образований), биометрическом (измерение количественных показателей психических феноменов по стандартизированным методикам), проективном (позволяет исследуемой личности интерпретировать материалы так, чтобы соответствующие средства отражали ее субъективную действительность), психосемантическом (базируется на реконструкции системы индивидуальных значений сознания в соответствии с тем, как человек сам формирует свое психосемантическое пространство), качественно-феноменологическом подходе (состоит в изучении разнообразия явлений жизненного мира респондента на основе осознания им феноменов собственной реальности) [80].

Н. Салихова предлагает учитывать в исследованиях ценностно-смысловой сферы такие параметры, как степень значимости каждой ценности и ее доступность, а также соотношение соответствующих значений между собой. Ведь во взаимодействии обобщенных и устойчивых ценностей происходят разнонаправленные процессы между желаемым и реальным для осуществления. Исследовательница также утверждает, что способы реализации ценностей рассматриваются в зависимости от их содержания и от того, в состав каких структур личности они входят [65].

По мнению О. Москаленко, целостное исследование ценностно-смысловой сферы требует глубокого изучения каждого ее структурного компонента, например, положение конкретной личности в обществе, его отношение к миру, деятельность и особенности поведения, степень самореализации, наличие жизненных целей, ценностей, их смысловую наполненность и т.д. [54].

В нашем случае эмпирическое исследование ценностно-смысловой сферы предполагает, прежде всего, изучение особенностей ее ценностных и смысловых образований, их взаимодействия между собой и с другими структурами личности, а также влияния указанной сферы на жизненное и профессиональное самоопределение личности учащихся.

В связи с поставленными теоретическими и практическими задачами исследования осуществлялось в течение трех основных этапов. На первом этапе изучались научные философские, психологические, педагогические, социологические публикации с целью междисциплинарного осмысления сущности феномена ценностно-смысловой сферы; анализировались закономерности и факторы формирования ценностно-смысловых образований в структуре личности; были очерчены общая концепция, цель, гипотезы и задачи исследования.

На втором этапе разрабатывались организационно-методические основы эмпирического исследования.

На третьем этапе был организован основной эксперимент, осуществлялась первичная математическая обработка и анализ полученных количественных данных, интерпретация результатов, их обобщение и оформление; формулировались выводы.

В общем, эмпирическое исследование проводилось на выборке учащихся 6-х классов, в состав которой в конечном итоге вошли 50 человек, из которых 25 – занимались по рекомендуемой программе (экспериментальная группа (ЭГ)), 25 – по стандартной программе (контрольная группа (КГ)).

Выделяя в ходе социального развития личности процессы социализации, индивидуализации и самоуправления собственным развитием, Д.И. Фельдштейн связывает формирование личности в подростковом возрасте со становлением самосознания. Влияние социальной ситуации развития в связи с этим осуществляется в три этапа. На первом этапе (9 - 11 лет) развитие подростка направляется потребностью получить одобрение со стороны взрослых его возросших возможностей. Содержание второго этапа (12 - 13 лет) заключается в нахождении общественно - полезной деятельности и изучении своих возможностей в ней. При этом осуществляется не только осознание своих обязанностей, но и прав, в частности права на самостоятельный выбор деятельности для самореализации [76].

Психологическим содержанием противопоставление «уже не дети – еще не взрослые» является возросшие, по сравнению с младшими школьниками, характеристики основных психических процессов, качеств и свойств и одновременно низкий, по сравнению со взрослыми, уровень социального развития, прежде всего, качеств, связанных с произвольной регуляцией в сфере социальных отношений и ответственностью за принимаемые решения и собственные поступки.

Только зрелая личность может быть достаточно автономной при выборе и реализации своих жизненных целей. В подростковом возрасте,

особенно на ранних его этапах, мотивация в значительной степени является социально детерминированной. Отсюда вытекает необходимость постановки ряда вопросов, касающихся закономерностей переориентации подростков с внешней на внутреннюю мотивацию. С другой стороны, именно в подростковом возрасте следует обращать внимание не только на особенности личности, но и на особенности развития этой личности в социальной группе, особенности групповых норм и ценностей. Повышенная заинтересованность подростков во внешней оценке предъявляет определенные требования к референтным группам, особенно к тем, которые являются группами включения. Определенный уровень групповой толерантности к выходу личности за пределы групповых норм является, по нашему мнению, необходимой характеристикой социальной ситуации развития, которая необходима для формирования мотивации в подростковом возрасте.

Влияние процессов социализации на развитие мотивации экспериментально доказано Дж. Вероффом. Положив в основу классификацию мотивов Г. Келли, он доказал, что в дошкольном возрасте детям присущ автономный мотив достижения. В 7 - 9 лет его сменяет так называемый социальный или нормативный мотив достижения. И только в подростковом возрасте, после 10 лет происходит интеграция этих мотивов [26].

Интенсивность социализации в подростковом возрасте повышает уровень интенциональности потребности в персонализации. Интенсивный поиск социальных групп и социально детерминированных деятельностей с целью максимальной персонализации объясняется постулатом максимизации. Механизм его таков: «1) любое переживание, которое воспринимается индивидом как имеющее ценность в плане обозначения его индивидуальности, актуализирует потребность в персонализации и определяет поиск значимого другого, в котором индивид мог бы приобрести идеальную представленность 2) в любой ситуации общения индивид пытается определить и реализовать те стороны своей индивидуальности,

которые в каждом конкретном случае доступны персонализации. Невозможность их осуществления ведет к поиску новых возможностей в самом себе или предметной деятельности, 3) из двух или более партнеров по общению субъект при прочих равных условиях отдает предпочтение тому, кто обеспечивает максимально адекватную персонализацию».

Активность подростков в значительной степени ориентирована на то, чтобы занять определенное место в социальной группе. В подростковом возрасте происходит согласование статусных притязаний, переориентация личности с диктата индивидуальных потребностей на сознательное согласование и гармонизацию индивидуального и социального. Процесс социализации в подростковом возрасте не исчерпывается ситуативным взаимодействием личности с референтными лицами и социальными группами. Важнейшими институтами социализации остаются семья и школа. Влияние семьи на формирование личности всегда отличался ведущими психологами и педагогами.

Исходя из теории обоснованной в предыдущем разделе структурно-динамической модели формирования ценностно-смысловой сферы, мы попытались на ее основе эмпирически исследовать и описать психологические особенности становления указанного личностного образования. Результаты теоретического анализа научных источников позволили, прежде всего, определить ведущие компоненты ценностно-смысловой сферы и соответствующие диагностические критерии, согласно которым в дальнейшем развивалась общая стратегия и конкретные пути эмпирического исследования (таблица 3.1):

Схема эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы

Компоненты формирования ценностно-смысловой сферы	диагностические критерии	Методики и техники исследования
1. когнитивный компонент	Ценностные представления и идеалы, о которых знают учащиеся, - декларативные, или так называемые «ценности-знания» («что я об этом знаю»).	Авторская анкета, «Опросник ценностей» Ш. Шварца (уровень нормативных идеалов).
2. эмотивный компонент	Результаты ценностно-смыслового самоопределения - образование совокупности «ценностей-смыслов» («Как я это оцениваю»).	Ассоциативный эксперимент, «Система жизненных смыслов» В. Котлякова»
3. регулятивный (деятельностный) компонент	Выбор и реализация совокупности стратегий и тактик носителя общечеловеческих и индивидуальных «ценностей-стимулов» («чем я реально руководствуюсь в поведении»).	«Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. Бубновой, «Опросник ценностей» Ш. Шварца (уровень личностных приоритетов), «Must-тест» П. Иванова и А. Колобов.

Таким образом, формирование когнитивного компонента ценностно-смысловой сферы предполагает достижение определенного уровня развития ценностных представлений и идеалов, в дальнейшем будут определять направленность поведения и деятельности личности, – так называемых «ценностей-знаний» («что он об этом знает»). Для изучения соответствующих составляющих применены следующие методики:

1) авторскую анкету, направленную на выявление особенностей понимания респондентами понятий «ценности» и «смыслы», их знаний о видах ценностей, а также ценностные представления;

2) «Опросник ценностей» Ш. Шварца, а именно – первую его часть, позволяет выявить приоритетные ценности на уровне нормативных идеалов.

Динамику эмотивного компонента ценностно-смысловой сферы составляют изменения отношения личности к себе, другим, социуму в целом, то есть процессы ценностно-смыслового самоопределения и, как следствие, образование совокупности «ценностей-смыслов» («как он это оценивает»). Для их определения использованы:

1) ассоциативный эксперимент, в котором слова-стимулы представляют общечеловеческие, профессиональные и индивидуальные ценности;

2) методика «Система жизненных смыслов» В. Котлякова, что обнаруживает некоторые конкретные типы жизненных смыслов испытуемых.

Регулятивный компонент и его формирование отражены в нашем случае выбором и реализацией совокупности стратегий и тактик поведения ученика как носителя общечеловеческих и индивидуальных ценностей, то есть в апробации «ценностей-стимулов» («чем он реально руководствуется в своем поведении»). Для их выявления применены следующие методики:

1) «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. Бубновой;

2) «Опросник ценностей» Ш. Шварца, а именно – вторая его часть, обнаруживает ценности на уровне личностных приоритетов;

3) «Must-тест» П. Иванова и А. Колобовой для определения ключевых жизненных ценностей.

3.2. Результаты эксперимента и их интерпретация

В самом начале эмпирического исследования респондентам предлагалось авторская анкета для выявления предварительно сформированных ценностных представлений и знаний. Исследуемые должны были ответить на 11 ценностно-направленных вопросов (приложение 7). С целью сравнения опрос проводился среди учащихся участников авторской школы и среди учащихся, занимающихся по стандартной программе.

Как выяснилось по результатам анкетирования, только 28% из опрошенных учащихся КГ обобщенно понимают понятие «ценность» как-то «ценное», «дорогое», «значимое для человека», «то, ради чего живет человек», «такое, что страшно потерять», «самое ценное в жизни», «то, чего человек достигает», «что бережет». Остальные – 72% весьма различно и часто именно трактовали его значение: «жизнь», «здоровье», «семья», «любовь», «дети», «счастье», «друзья», «драгоценности»; «Духовные и нравственные принципы»; «Благополучие и мир в мире» и другие.

Наряду с этим, почти четвертая часть ЭГ – 23,6% респондентов считают ценностью определенное материальное явление. А вот большинство учеников – 76,4% вышеупомянутое понятие обобщенно трактуют как «очень важное качество», «вещь, которую страшно потерять» и т.п. При этом конкретными ценностями учащиеся дополнительно называют «мораль», «веру», «доброту», «ответственность», «здоровье», «любовь», «семью», «родителей», «родных», «друзей», «взаимопонимание», «искренность». Итак, им известны понятия о духовных и нравственных ценностях, которые конкретизируются в аспекте, в частности, семейно-родственных отношений.

На вопрос «Какие виды ценностей вы знаете?», 20,4% учащихся КГ дали ответ «материальные и духовные»; остальные же – 76,8% указали на

«общечеловеческие», «духовные», «этические», «эстетические», «социальные», «исторические», «физические», «религиозные» ценности. Констатируем тот факт, что к ценностям большинство респондентов относит целый ряд нравственных качеств и общечеловеческих добродетелей (например, «добро», «любовь», «искренность», «честность», «справедливость», «уважение», «дружбу», «мудрость», «смелость»). Отдельные ученики указали и на «пищу», «одежда», «жилье».

Для 59,1% опрошенных ЭГ конкретными видами ценностей выступают, например, «семья», «здоровье», «добро», «искренность», «счастье», «совесть», «справедливость», «достоинство», «то, что нельзя купить за деньги», то есть в значительной степени абстрактные понятия как нормативы, которые регулируют поведение человека и являются важной составляющей его жизни. Кроме того, 40,9% опрошенных рассматривают как отдельный важный вид ценностей отношения с близкими для них людьми («взаимопонимание» и «поддержка»). В общем, они перечисляют практически все известные виды ценностей – «общечеловеческие», «духовные», «моральные», «материальные», «культурные», «эстетические», «религиозные», «семейные», «социально-политические».

По мнению опрошенных КГ, 41,4% из них придерживаются или, по крайней мере, пытаются придерживаться всех известных им ценностей. Остальные - 58,6% ведут себя по-разному, в зависимости от обстоятельств. Например, они отвечают по этому поводу: «иногда я могу вести себя неэтично, когда общаюсь с друзьями»; «Я бываю нечестной, в определенных ситуациях»; «Могу сказать неправду ради блага других»; «Не соблюдаю справедливость»; «Не веду здоровый образ жизни» и другие.

Несколько скромнее в этом контексте выглядит самооценки участников ЭГ. Так, только 36,6% стараются всегда соблюдать известные общечеловеческие ценности, к тому же при этом им приходится руководствоваться еще и своими принципами, жизненными обстоятельствами или даже допускать ошибки. Согласно собственному

признанию, 1,6% не придерживаются в своих поступках, к примеру, «доброты», «отзывчивости», «милосердия», «справедливости», «терпимости», «верности», «доверия», «дружбы», «здоровья» и тому подобных ценностей. Кроме того, 11,8% было трудно оценить себя.

Основной смысл жизни для 42,7% участников КГ состоит в том, чтобы «получить образование»; для 23,2% - чтобы «создать семью»; а для 9,7% - чтобы «познать Бога». Ответы остальных 24,4% распределились между целями: «быть счастливым», «найти достойную работу», «место в обществе», «изменить свою жизнь к лучшему», «заботиться о близких», «приносить пользу обществу», «осуществить мечты и достичь поставленных целей», «познать мир», «оставить надлежащий след после себя» и т. п.

Для 59,1% ЭГ смысл жизни заключается в том, чтобы «построить крепкую семью», «поддерживать родных» и другие. И только 22,5% опрошенных считают самым важным для себя «закончить школу», «поступить в ВУЗ» и «найти высокооплачиваемую работу», а 7,6% – «достичь успехов», «воплотить мечты в реальность», «самореализоваться», стать хорошим человеком», «быть счастливым», «жить». Определенное количество учеников (5,4%) считают, что пока находятся в поиске смысла жизни, ведь содержание его время от времени меняется; аналогичное количество респондентов (5,4%) над ним еще вообще не задумывались.

Таким образом, анализ ответов демонстрирует тот факт, что они недостаточно владеют знаниями о ценности и их конкретном содержании. Большинство респондентов понимают понятие «ценность», определяя его рядом общечеловеческих и духовных качеств; не последнее место в их ответах относится и материальным ценностям как важному средству человеческого существования. Заметное разнообразие ученики демонстрируют и в понимании смысла собственной жизни. Так, для почти половины он состоит в том, чтобы получить высшее образование.

Следующим шагом констатирующего исследования стало применение методики «Опросник ценностей» Ш. Шварца. Она используется для

определения уровней субъективной значимости каждого из 10 основных, по описанию автора, видов ценностей, которыми выступают:

1) «Власть» (Power) – достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами сохранения собственного статуса (авторитет, богатство, власть в социуме, сохранение общественного имиджа, общечеловеческое признание). Ценности «власти» и «достижений» фокусируются на общественном уважении, однако «достижения» (например, успешный, амбициозный) подчеркивают активное проявление компетентности в непосредственном взаимодействии, в то время как стоимости собственно «власти» (авторитет, богатство) подчеркивают достижения или сохранения доминантной позиции в рамках целой социальной системы.

2) «Достижения» (Achievement) – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Проявление социальной компетентности (что составляет содержание этой ценности) в условиях доминирующих культурных стандартов является предпосылкой общественного одобрения.

3) «Гедонизм» (Hedonism) – цель данного типа ценностей определяется как наслаждение или чувственное удовольствие (удовлетворение, наслаждение жизнью).

4) «Стимуляция» (Stimulation) происходит от естественной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня жизненной активности. Биологически обусловлена потребность в стимуляции, опосредованная социальным опытом, приводит к индивидуальным различиям в значимости этой ценности. Мотивационная цель данного типа – стремление к новизне и глубоким переживаниям.

5) «Самостоятельность» (Self -Direction) – рассматривается автором как самостоятельность мышления и выбора способов деятельности в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность

вызывается естественной потребностью в самоконтроле и саморегуляции, а также потребностями автономности и независимости.

6) «Универсализм» (Universalism) – понимание, терпение, защита и благополучия всех людей и окружающей среды. Мотивационные цели этого типа происходят от тех потребностей выживания индивидов, которые становятся необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей средой или при расширении первичной группы взаимодействия.

7) «Доброта» (Benevolence) – это более узкий просоциальный тип ценностей по сравнению с «универсализмом». В ее основе лежит доброжелательность, что сфокусирована на поддержке благополучия в повседневной взаимодействии с близкими людьми. Данный тип ценностей считается производным от потребности положительно взаимодействовать, заботиться о развитии. Его мотивационная цель - счастье людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, уступчивость, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь).

8) «Традиции» (Tradition). Любые социальные группы производят свои символы и ритуалы, роль и функционирование которых определяются опытом и закрепляются в традициях. Традиционный способ поведения становится символом групповой солидарности, выражением единых ценностей и гарантией выживания. Традиции чаще всего принимают формы религиозных обрядов, верований и норм поведения. Цель данного типа - уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятия собственной судьбы) и их соблюдение.

9) «Конформность» (Conformity) – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений, которые могут причинить вред другим. Эта ценность вызывается требованием сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших).

10) «Безопасность» (Security) – безопасность для других людей и для себя, гармония, стабильность отношений между людьми и общества. Она производится из базовых индивидуальных и групповых потребностей. По мнению автора методики, существует один обобщенный тип ценности безопасности (а не два отдельных – для группового и индивидуального уровней). Связано это с тем, что ценности, которые касаются коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье).

Отдельные аспекты теории ценностей Ш. Шварца нашли отражение не только в содержании, но и в способе применения разработанной им методики. Так, опросник состоит из двух частей, отличающихся процедурой проведения. Первая его часть («Обзор ценностей») предоставляет возможность изучить «нормативные идеалы» – ценности личности и их структуру на уровне представлений и жизненных принципов, которые, однако, не всегда проявляются в реальном ее поведении. Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности уже на уровне поведения, то есть «индивидуальные приоритеты» субъекта, большей или меньшей степени отражаются в его поступках и деятельности.

Так, в первой части методики («Обзор ценностей») респондентам необходимо ответить на вопрос «Какие ценности важны для меня как основные принципы моей жизни и какие ценности менее важны для меня?» И оценить степень значимости каждой приведенной ценности в своей жизни по шкале баллов от «- 1» до «7». При этом, чем выше балл (от «- 1» - «ценность противоположная принципам респондента» до «7» - «ценность самой высокой значимости»), тем более значительна ценность. По процедуре сначала нужно пересмотреть ценности из списка №1 и выбрать одну, которая является важной, и соответственно оценить ее значимость (отметка «7»). Тогда выбрать ценность, которая противоречит принципам респондента и

соответственно оценить ее (отметка «- 1»). Если же такой возможности нет, то выбрать наименее значимую ценность и оценить ее, например, отметкой «0» или «1», в соответствии с мерой «не важности». Тогда оценить все другие ценности из списка №1. Указанным способом обрабатывается также список ценностей №2.

Во второй части данной методики («Профиль личности») приведены описания характера и личностных качеств отдельных людей. Необходимо по шкале баллов от «4» до «- 1» («4» - «Очень похожа на меня», «3» - «Похожа на меня», «2» - «Немного похожа на меня», «1» - «Мало похожа на меня», «0» - «Не похожа на меня» «- 1» - «Совсем не похожа на меня») оценить, насколько описываемая личность похожа или не похожа на респондента (Приложение 8).

Степень значимости различных типов ценностей для респондента (группы респондентов) демонстрируют полученные средние баллы. В соответствии с данными показателями каждому из этих типов присваивается ранг от 1 до 10. В частности, первый ранг присваивается типу ценностей, имеет наиболее высокий средний балл, десятый – самый низкий средний балл. Ранги от 1 до 3, полученные определенными типами ценностей, характеризуют их высокую степень значимости для респондента. Тогда как ранги от 7 до 10 свидетельствуют о низкой значимости соответствующих категорий ценностей [68].

Итак, с целью исследования особенностей когнитивного компонента ценностно-смысловой сферы была использована первая часть опросника Ш. Шварца - «Обзор ценностей», которая, как уже отмечалось, дает возможность выявить нормативные идеалы, то есть ценности личности на уровне ее представлений о том, как нужно поступать. Рассмотрим полученные результаты более подробно.

Нормативные ценности участников КГ выстроились в следующую иерархию (в скобках указаны соответствующие средние баллы): 1) «Доброта» (4,7) 2) «Универсализм» (4,3) 3) «Традиции» (4,01) 4)

«Безопасность» (3,82) 5) «Конформность» (3,8) 6) «Достижения» (3,31) 7) «Самостоятельность» (2,9) 8) «Власть» (2,51) 9) «Гедонизм» (2,41) 10) «Стимуляция» (2,25).

Анализ результатов ответов участников ЭГ показал несколько другие ранги базовых типов ценностей: 1) «Безопасность» (5,27) 2) «Традиции» (4,91) 3) «Самостоятельность» (4,9) 4) «Доброта» (4,8) 5) «Конформность» (4,5); 6) «Власть» (3,8) 7) «Достижения» (3,6) 8) «Гедонизм» (3,5) 9) «Универсализм» (3,3) 10) «Стимуляция» (2,85).

Полученные средние значения и соответствующие ранговые показатели всех типов ценностей отражены в таблице 3.2:

Таблица 3.2

Средние показатели значимости ценностей на уровне нормативных идеалов

типы ценностей	Средние значения		ранговые показатели		Стандартное отклонения	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
конформность	3,8	4,5	5	5	1,28	1,15
традиции	4,01	4,91	3	2	3,37	3,25
доброта	4,7	4,8	1	4	1,37	1,18
универсализм	4,3	3,3	2	9	3,94	3,63
самостоятельность	2,9	4,9	7	3	4,74	3,92
стимуляция	2,2 5	2,85	10	10	3,41	3,08
гедонизм	2,41	3,5	9	8	3,12	3,03
достижения	3,31	3,6	6	7	1,38	1,81
власть	2,51	3,8	8	6	4,92	4,57
безопасность	3,82	5,27	4	1	3,47	3,14

Как видно из данных, приведенных в таблице 3.2, на уровне нормативных идеалов (индивидуальных и групповых представлений о «должном») только один тип ценностей - «Традиции» - вошел в первую

«тройку» наиболее значимых для обеих групп (заяв, соответственно, 2-ю и 3-ю позиции в их иерархии). Что же касается наиболее приоритетной в качестве идеала ценности, то мнения представителей обеих подвыборок разошлись: если КГ такой видят «Доброту», то ЭГ - «Безопасность». Кроме того, в первую «тройку» КГ вошел «Универсализм» (2-я позиция), а ЭГ - «Самостоятельность» (3-я позиция). По нашему мнению, выявленные различия в общем можно объяснить типичным подростковым «максимализмом».

Стоит обратить внимание и на те типы ценности, которые оказались в ранговой иерархии на позициях от 7 до 10. Так, последнее место занимает «Стимуляция», характеризующая относительную жизненную незначительности в представлениях респондентов новизны и разнообразия в глубоких переживаниях. Малозначительным на уровне нормативных идеалов для представителей обеих подвыборок оказался и «гедонизм» (9-и 8-я позиции соответственно).

По данным таблицы 3.2 можем также утверждать, что наши респонденты наиболее единодушны в оценке уровня субъективной значимости таких нормативных идеалов, как «Конформность», «Достижения» и «Стимуляция». В то же время, индивидуальное принятие «Доброты», «самостоятельности» и «универсализма» является, очевидно, наиболее вариативным в исследованной среде.

Для удобства сравнения, результаты опроса учащихся 6 классов наглядно отражены на рисунке 3.1:

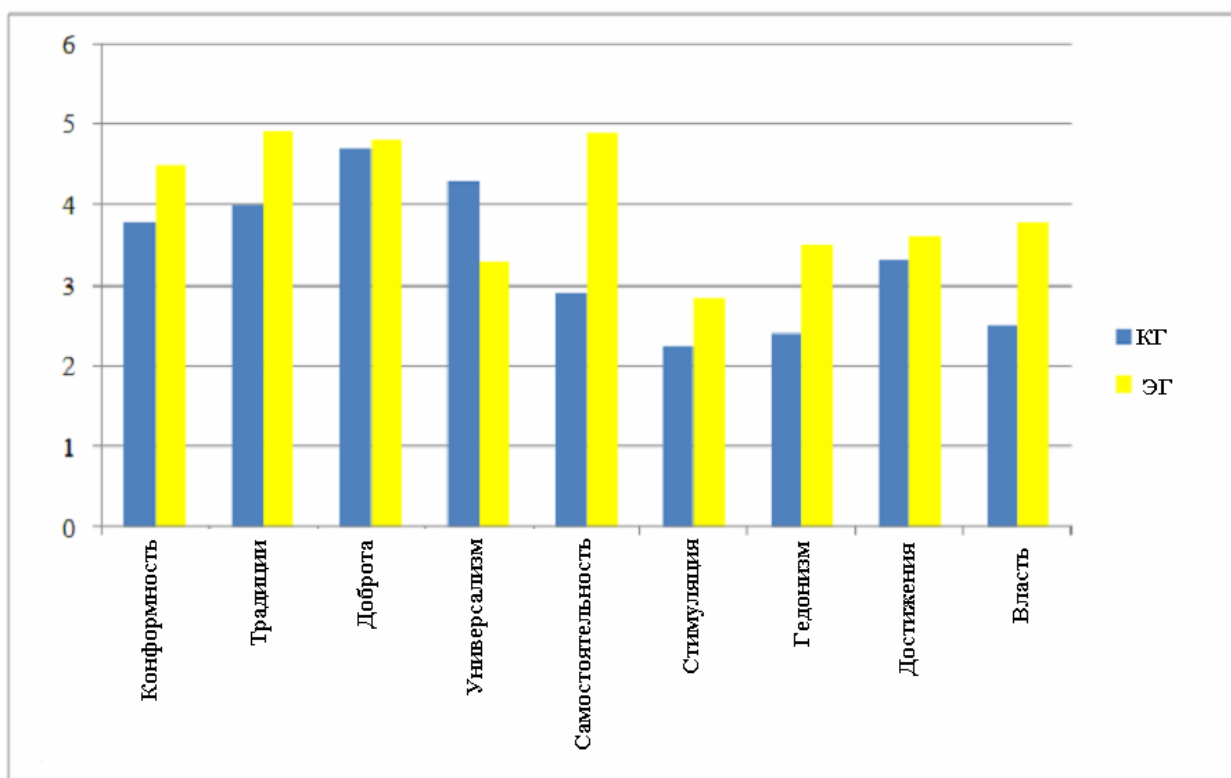


Рис. 3.1. Значения нормативных идеалов

Из графического отображения заметна общая тенденция роста личностного значимости всех базовых типов ценностей на уровне нормативных идеалов (собственных представлений) в ходе участия в рекомендуемом проекте, кроме единственного среди них - «универсализма».

Для определения статистически значимых различий между исследуемыми подвыборками по показателям принятия указанных нормативных идеалов были использованы *t*-критерий Стьюдента (*t-кр*) при независимых выборках [37].

Проверке при этом подлежали две выдвинутые рабочие гипотезы: H_0 - различия показателей значимости типов ценностей для учеников недостаточно значительное, то есть все респонденты относятся к одной генеральной совокупности; H_1 - различия показателей значимости типов ценностей довольно значительное, то есть между респондентами соответствующих подвыборок существуют достоверные различия.

С целью такой проверки была использована известная формула для определения наблюдаемого значения *t*-критерия Стьюдента

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

где M_1 и M_2 - средние значения первой и второй выборок; S_1 и S_2 - дисперсии (среднеквадратичные отклонения), соответственно, для первой и второй выборок; n_1 и n_2 - количество оценок в первой и второй выборках.

Наблюдаемые значения

t- критерия (t_{cn}) представлены в таблице 3.3:

Таблица 3.3

Наблюдаемые значения и критерия (t-сп) для каждого типа нормативных идеалов

типы ценностей	Средние значения		t-сп
	КГ	ЭГ	
конформность	3,8	4,5	3,79
традиции	4,01	4,91	1,79
доброта	4,7	4,8	0,51
универсализм	4,3	3,3	1,74
самостоятельность	2,9	4,9	3,02
стимуляция	2,25	2,85	1,22
гедонизм	2,41	3,5	2,34
достижения	3,31	3,6	1,20
власть	2,51	3,8	1,79
безопасность	3,82	5,27	2,88

По таблице критических точек распределения Стьюдента для уровня достоверности $\alpha = 0,05$ (вероятность 5%) критическое значение $t_{кр} = 1,96$. А поскольку для четырех типов ценностей, а именно: «Конформность» ($t_{cn} = 3,79$ при $p < 0,05$), «Самостоятельность» ($t_{cn} = 3,02$ при $p < 0,05$), «Гедонизм» ($t_{cn} = 2,34$ при $p < 0,05$) и «Безопасность» ($t_{cn} = 2,88$ при $p < 0,05$) $t_{кр} < t_{cn}$, то в данном случае можем говорить об истинности рабочей гипотезы H_1 , то есть

об обнаружении статистически значимых различий между респондентами двух подвыборок по уровню принятия соответствующих нормативных идеалов. Иными словами, на протяжении участия в проекте учащимися 6-х классов существенно усиливается значимость для них самоутверждения на фоне надлежащей самодисциплины, а также идеалов удовольствия от жизни с одновременным его стабильностью. В общем, можно утверждать, что ценностно-смысловая сфера трансформируется в своих нормативных идеалах от «широкого альтруизма» (триада «Доброты» - «универсализма» - «Традиций») до «защищенной автономности» (триада приоритетов «Безопасность» - «Традиции» - «Самостоятельность»). При этом объединяющим в обоих случаях ценностным вектором выступает традиционность, которая, однако, в отличном контексте двух других приоритетных нормативных идеалов для различных подвыборок приобретает, соответственно, и разное смысловое звучания.

С целью исследования процессов ценностно-смыслового самоопределения школьников, в частности, осмысления общечеловеческих и индивидуальных ценностей, нами были использованы целый комплекс методик, среди которых, как уже отмечалось, - ассоциативный эксперимент и «Система жизненных смыслов» В. Котлякова (приложение 9). Рассмотрим отдельно результаты, полученные по каждому из указанных диагностических инструментов.

Ассоциативный эксперимент относится к методикам проективного типа, который по-другому называют тестом словесных ассоциаций. Особенность ассоциативного эксперимента заключается в невозможности осуществить четкий математический анализ его результатов и подвести его итоги под определенные статистические нормы. Тем не менее, несмотря на эти особенности, в этом направлении все же были осуществлены успешные исследования, о чем свидетельствуют научные достижения, например, зарубежных психоаналитиков (З. Фрейд, К. Юнг), ученых когнитивного направления в психологии (Д. Миллер, Ж. Пиаже), а также представителей

субъектно-деятельностного подхода (А. Брудный, А. Леонтьев, А. Лурия, В. Петренко) [10].

С целью определения вербальных стимулов, ключевых в контексте исследования ценностно-смысловой сферы был осуществлен контент-анализ монографий, методических изданий, статей наиболее известных в соответствующей психологической области отечественных и зарубежных ученых. В конечном итоге избрано 20 слов-стимулов, которые условно разделены между тремя теоретически выделенными базовыми группами ценностей (общечеловеческими – 10 и индивидуальными - 10).

К репрезентантам общечеловеческих ценностей мы отнесли такие понятия, как: «добро», «духовность», «мир», «красота», «мудрость», «равенство», «свобода», «справедливость», «креативность», «религия»; к индивидуальным - «любовь», «семья», «дружба», «здоровье», «достоинство», «счастье», «авторитет», «самоуважение», «самореализация», «смысл жизни».

Заметим, что этот перечень не претендует на полноту, поскольку он может быть дополнен другими необходимыми понятиями, в зависимости от конкретного направления исследования ценностно-смысловой сферы. В данном случае он является скорее ориентировочным. Стоит также отметить, что выбранные слова-стимулы подавались в алфавитном порядке. Кроме того, исследование проводилось как свободный ассоциативный эксперимент, который не предусматривает каких-либо ограничений вербальных реакций респондентов в их количестве или по определенным признакам. При обработке результатов мы руководствовались утверждению В. Серкин о том, что статистически значимой необходимо считать такую ассоциацию, которая проявилась в выборке не менее трех раз [17].

Проанализируем результаты ассоциативного эксперимента, сравнивая обобщенные показатели эмотивной окраски представленных избранными понятиями общечеловеческих и индивидуальных ценностей.

Так, среди репрезентантов общечеловеческих ценностей у КГ больше вербальных реакций (200) было зафиксировано на слово-стимул «добро».

В это число вошли преимущественно только положительные ассоциации - 93% (например, «щедрость», «справедливость», «честность», «радость, счастье, удовольствие» и т. д.); а также отрицательные - 7% («недоверие», «измена»). На это слово-стимул возникло заметно больше - 259 ассоциаций. Из этого общего количества положительные ассоциации составляют 89,57% (например, «доверие», «помощь, поддержка», «настоящие чувства», «искренность» и т.д.), отрицательные - 10,43% («измена», «ненадежность» и т. п.).

Слово-стимул «духовность» в КГ вызвало 65 вербальных реакций, среди которых положительные ассоциации - 100% (например «человек», «нравственность», «разум»). В ЭГ указанное слово-стимул собрало наибольшее абсолютное количество ассоциаций - 280. Из этого общего количества положительные ассоциации составляют 96,42% (например, «любовь», «вера», «мораль»), нейтральные - 3,58% («чтение литературы»).

На вербальный стимул «красота» в КГ было зафиксировано 187 ассоциаций, среди которых доминантная большинство - 95,18% - положительных (например, «хороший внешний вид», «здоровье», «красота»), а нейтральных ассоциаций - всего 4,82% («поступки» и т. п.). В ЭГ указанный вербальный стимул вызвал 147 реакций. Из этого общего количества положительные ассоциации составляют 74,82% (например, «неповторимость», «очарование», «здоровье»), тогда как нейтральные - 25,18% - «пейзаж», «природа» и т.п.

Слово-стимул «креативность» в КГ вызвало лишь 54 вербальных реакций. Среди них положительные ассоциации составляют 94,44% (например, «творчество», «изобретательность»), а нейтральные - 5,56% («профессия», «работа»). А вот в ЭГ смысловое поле данного понятия насчитывает уже 169 ассоциаций, то есть в три раза больше. Из этого общего количества положительные ассоциации составляют 90,53% (например, «талант», «изобретательность», «оригинальность»), отрицательные - 4,14% («зло», «бездарность»), а нейтральные - 5,33% («ценность», «воспитатель»).

Вербальный стимул «мир» в КГ вызвал 50 ассоциаций, среди которых положительные составляют 92% (например, «стабильность», «взаимопонимание», «дружба», «благополучие»), негативные ассоциации - 8% («война», «конфликты» и т. п.). В ЭГ в данном контексте зафиксировано втрое больше ассоциаций – 151. Причем все - положительные («согласие», «покой», «семья», «Россия» и т. п.).

Слово-стимул «мудрость» для исследованных КГ связано только с 40 ассоциациями, из них положительными - 98% («ум», «интеллект», «знание»), нейтральными - 2% («взрослый»). В ЭГ снова втрое больше ассоциаций - 127, среди которых положительные составляют 94,48% (например, «интеллект», «знание», «образованность»), отрицательные - 2,36% («тупость», «самоуверенность»), нейтральные ассоциации - 3,16% («книга», «вежливость»).

Слово-стимул «равенство» в КГ связано с 98 вербальными ассоциациями. С этого общего количества положительные реакции составляют 83,68% (например, «равноправие», «независимость», «справедливость»), отрицательные - 5,10% («унижение», «осуждение»), нейтральные - 11,22% («ответственность», «законы»). В ответах на аналогичный стимул в ЭГ зафиксировано 96 вербальных реакций, среди которых положительные составляют большинство (96,9% - например, «равенство прав», «справедливость») наблюдаются и отдельные негативные (3,1% - «неравенство»).

Вербальный стимул «свобода» в КГ вызвал 82 ассоциации. Положительные составляют 93,8% (например, «свободная жизнь», «независимость»), а негативные ассоциации - 6,2% («одиночество», «необходимость»). ЭГ же на данный стимул отреагировала 91 ассоциацией; всех этих ассоциаций положительные составляют 96,7% (например, «выбор», «свободный», «независимость»), а отрицательные - 3,3% («одиночество»).

Еще одно понятие из списка репрезентантов общечеловеческих ценностей - «справедливость» - в КГ вызвало 130 вербальных реакций.

Положительные ассоциации составляют 83,84% (например, «честность», «достоинство», «правдивость»), отрицательные - 13,09% («несправедливость»), нейтральные - 3,07% («сознание»). В ЭГ упоминание о соответствующей ценности вызвала лишь 83 ассоциаций, среди которых положительные составляют 83,1% (например, «честность», «правда», «справедливость», «объективность», «родители»), отрицательные – 16,9% («несправедливость»).

Различия в количестве положительных ассоциаций (в %) на понятия, релевантные общечеловеческим ценностям, наглядно отражены на рис. 3.2:

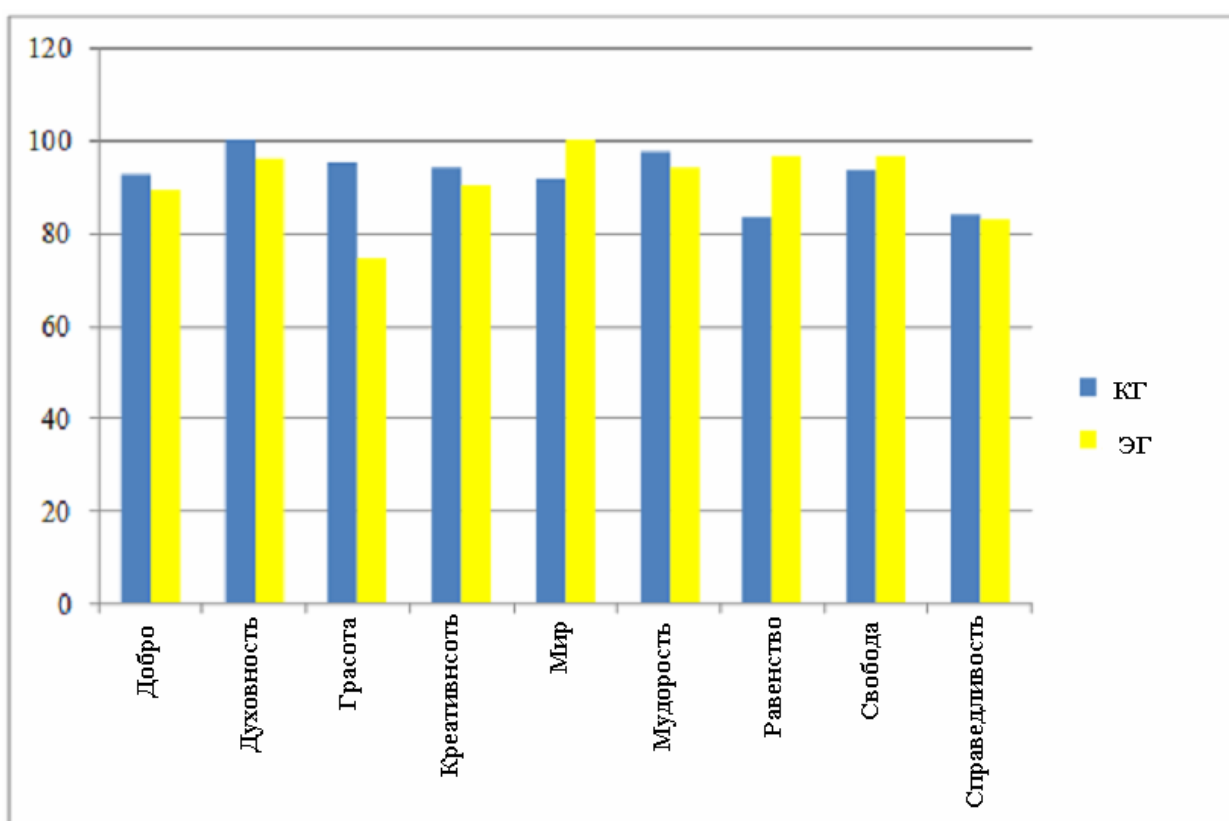


Рис. 3.2. Различия в смысловых полях (по положительным эмоциональным нагрузкам) общечеловеческих ценностей

Итак, как можем видеть из рисунка 3.2, для КГ несколько большим положительным смыслом наполнены такие общечеловеческие ценности, как «добро», «красота», «духовность», «мудрость» и «креативность»; для ЭГ же - ценность равенства, свободы, мира и религии. В то же время примерно на одинаковом эмотивном уровне остается принятие респондентами справедливости.

Среди предложенного нами списка репрезентантов индивидуальных ценностей вербальный стимул «авторитет» в КГ вызвал 72 ассоциаций. Положительные составляют 94,44% (например, «лидер», «учитель», «уважение» и т. п.), а отрицательные - 5,56% («гордость»). В ЭГ - уже 273 вербальные реакции, среди которых большинство положительных (92,7% - например, «родители (родственники)», «уважение», «друзья» и т. п.), Наблюдаются также нейтральные ассоциации (7,3% - например, «педагог»).

Вербальный стимул «счастье» в сознании участников КГ ассоциируется со 174 понятиями. Положительные реакции составляют 100% - например, «здоровье», «удовлетворенность жизнью»). Аналогичный стимул ЭГ вызвал лишь 56 ассоциаций, то есть в три раза меньше. Это общее количество образуют преимущественно положительные (94,64% - например, «удовольствие», «здоровье»), а также частично нейтральные ассоциации (5,36% - «собственность»).

Наибольшее количество ассоциаций в КГ вызвало слово-стимул «дружба» - 211. К этой общей сумме вошли преимущественно положительные - 94,31% (например, «друзья», «искренность», «верность»), а также отрицательные - 4,26 % («недоверие», «измена») и нейтральные - 1,43% («детство»). В ответ на аналогичный вербальный стимул ЭГ зафиксировано еще больше - 265 реакций. Положительные ассоциации составляют 90,56% (например, «друзья», «взаимоподдержка», «помощь»), отрицательные - 1,88% («ненадежность») и нейтральные - 7,56% («конфиденциальность»).

На слово-стимул «здоровье» в КГ зафиксировано 157 ассоциаций, среди которых положительных - доминантное большинство (97,45% - например, «долголетие», «правильный образ жизни», «счастье»), а отрицательных - только 2,55% («болезни», «смерть»). В ответах ЭГ прослежены 133 ассоциаций. Положительные составляют также доминантное большинство - 97% (например, «счастье», «удовольствие», «здоровый образ жизни», «отсутствие болезней»), негативные - 3% («лекарство»).

Вербальный стимул «любовь» вызвал в КГ 182 реакций. В это общее количество вошли преимущественно положительные ассоциации - 96,15% (например, «близкие люди», «любовь», «тепло») и лишь в незначительной степени - отрицательные (3,85% - «измена», «разочарование», «одиночество»). В ЭГ - 187 ассоциаций, среди которых положительные составляют 84,5% (например, «семья», «родные», «родители»), отрицательные - 15,5% («ненависть», «одиночество»).

Слово-стимул «самоуважение» в сознании КГ ассоциируется с 87 понятиями. Положительно окрашенные составляют 96,55% (например, «самооценка», «уважение к себе»), нейтрально - 3,44% («ненавязчивость»). В ЭГ аналогичный стимул вызвал 140 ассоциаций, среди которых большинство образуют положительные (97,14% - например, «уважение к себе», «справедливость»), а нейтральных ассоциаций - только 2,86% («борьба»).

Вербальный стимул «самореализация» в среде КГ вызвал 146 реакций, в том числе, положительные - 94,51% (например «достижения цели», «настойчивость»), отрицательные - 5,49% («жизненная необходимость»). В ЭГ аналогичный стимул вызвал 110 вербальных реакций. Положительные ассоциации составляют 93,6% (например, «достижения», «настойчивость», «исполнение желаний»), а нейтральные - 6,4% («способ существования»).

В ответ на слово-стимул «семья» в КГ зафиксировано 169 ассоциаций, среди которых: положительных - 90,53% (например, «любовь», «родные», «уют»), отрицательных - 9,47% («проблемы», «споры»). В среде же ЭГ в данном контексте зафиксировано лишь 62 ассоциации. Положительные составляют 77,4% (например, «тепло», «родные», «счастье»), а негативные ассоциации - почти треть (22,6% - например, «сирота»).

Вербальный стимул «смысл жизни» в КГ вызвал 115 реакций, при этом только положительные (89,56% - например, «счастливая семейная жизнь», «жить», «воплощение мечты») и нейтральные - 10,44% («творчество», «размышления»). В ЭГ аналогичный стимул связан только с 58

ассоциациями, причем только с положительными - 100% (например, «поиск себя», «самореализация», «достигать желаемого», «дети», «жить»).

Слово-стимул «достоинство» в КГ вызвало лишь 38 ассоциаций. Из этого общего количества положительные составляют 92,1% (например, «честь», «слава»), а негативные ассоциации - 7,9% («зло», «недостоинство»). Тот же стимул в ЭГ вызвал 51 вербальную реакцию, в том числе, положительные ассоциации - 92,15% (например, «работа над собой», «человек», «мужество», «несокрушимость», «честь»), отрицательные – 7,85% («гордость»). Различия в количестве положительных ассоциаций на понятия, релевантные индивидуальным ценностям, наглядно отражены на рис. 3.3:

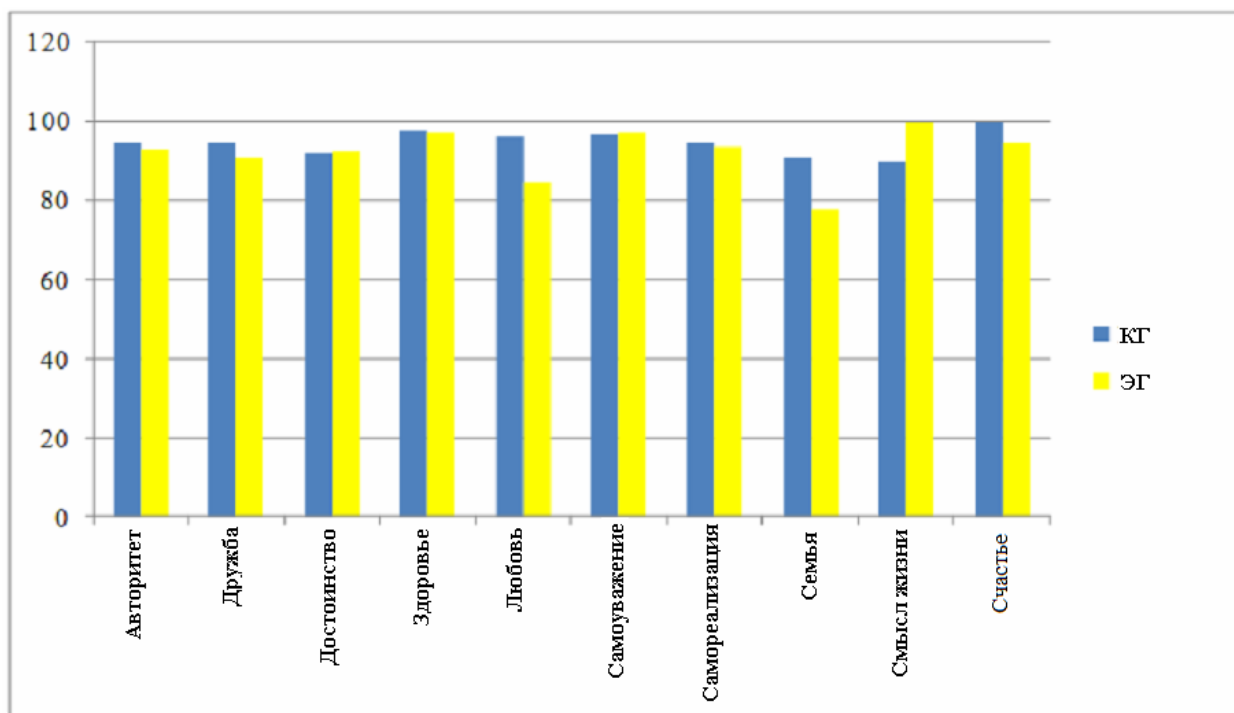


Рис. 3.3. Различия смысловых полей (по положительным эмоциональным нагрузкам) индивидуальных ценностей у учащихся 6–х классов)

Итак, как видно по рисунку 3.3, для КГ несколько более положительно заряжены почти все понятия, релевантные базовым индивидуальным ценностям. Исключения составляют лишь «самоуважение» и «смысл жизни», эмоциональная привлекательность которых для ЭГ выше. А вот «самореализация» и «достоинство» по данному показателю для обеих подвыборок остаются примерно на том же уровне.

Следующим шагом на пути выяснения специфики структурирования учеников 6-х классов смыслового поля стало применение методики В. Котляковой «Система жизненных смыслов» (СЖС). По мнению автора, поскольку общий смысл жизни представляет собой сложно организованную систему смыслов, то необходимо исследовать всю систему целиком и каждый из ее содержательных компонентов в частности. Таким образом, основное значение методики СЖС – исследование системы смыслов человека, а точнее – изучение представлений человека о системе смыслов собственной жизни [84].

В. Котляков выделяет восемь базовых категорий таких смыслов: альтруистические (улучшать мир; делать добро, бескорыстно помогать другим людям), экзистенциальные (быть свободным, независимым, жить с духовными намерениями), гедонистические (получать удовольствие от жизни, быть счастливым; переживать как можно больше положительных ощущений), самореализации (осуществить себя; постоянно совершенствоваться и расти; реализовать свои желания), статусные (занимать достойное место в обществе, сделать карьеру; достичь успехов), коммуникативные (радоваться общению с другими; чувствовать, что кому-то нужен, быть с близкими людьми), семейные (жить ради семьи; передать все лучшее детям; помогать родным), когнитивные (понять жизнь; познавать Бога понимать самого себя).

Согласно процедуре методики, респондентам предлагается список из 24 жизненных смыслов (по три на каждую категорию), которым нужно предоставить рейтинговую оценку (приложение 9). Затем подсчитывается результат - через определение суммы ранговых значений для каждой из восьми категорий в личной смысловой системе. Чем меньше сумма ранговых значений, тем большую значимость имеет соответствующая категория в системе жизненных смыслов, и наоборот [84]. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 3.4:

Таблица 3.4

Средние показатели важности и ранговые места категорий жизненных
СМЫСЛОВ

Категории жизненных смыслов	КГ		ЭГ		Стандартное отклонение	
	среднее значение	ранги	среднее значение	ранги	КГ	Эг
альтруистические	4,35	4	3,67	3	2,39	2,19
экзистенциальные	4,2	3	4,83	8	2,41	1,96
недонистические	5,66	7	3,95	5	5,81	5,79
самореализации	5,43	6	3,77	4	5,89	5,83
статусные	6,16	8	4,73	7	4,91	4,79
коммуникативные	3,83	2	4,1	6	1,21	0,89
семейные	3,46	1	2,23	1	4,74	4,05
когнитивные	5,1	5	3,23	2	6,21	6,48

Как показывает сравнительный анализ, для всей выборки характерно преобладание «семейных» смыслов, удостоверяющий особую личностную значимость семьи для наших респондентов, восприятия ее в качестве смыслового фундамента собственной жизнедеятельности.

Кроме того, ранговые показатели отдельных смысловых категорий позволяют утверждать, что участники КГ в своей жизни также ориентируются в большей степени на «коммуникативные» и «экзистенциальные» смыслы. Это отражает острые потребности в общении и в ощущении своей активной и свободной включенности в жизнь. В то же время наблюдается вытеснение на второй план гедонистических и статусных его смыслов.

Изменение базовых групп жизненных смыслов наглядно отражена на рис. 3.4:

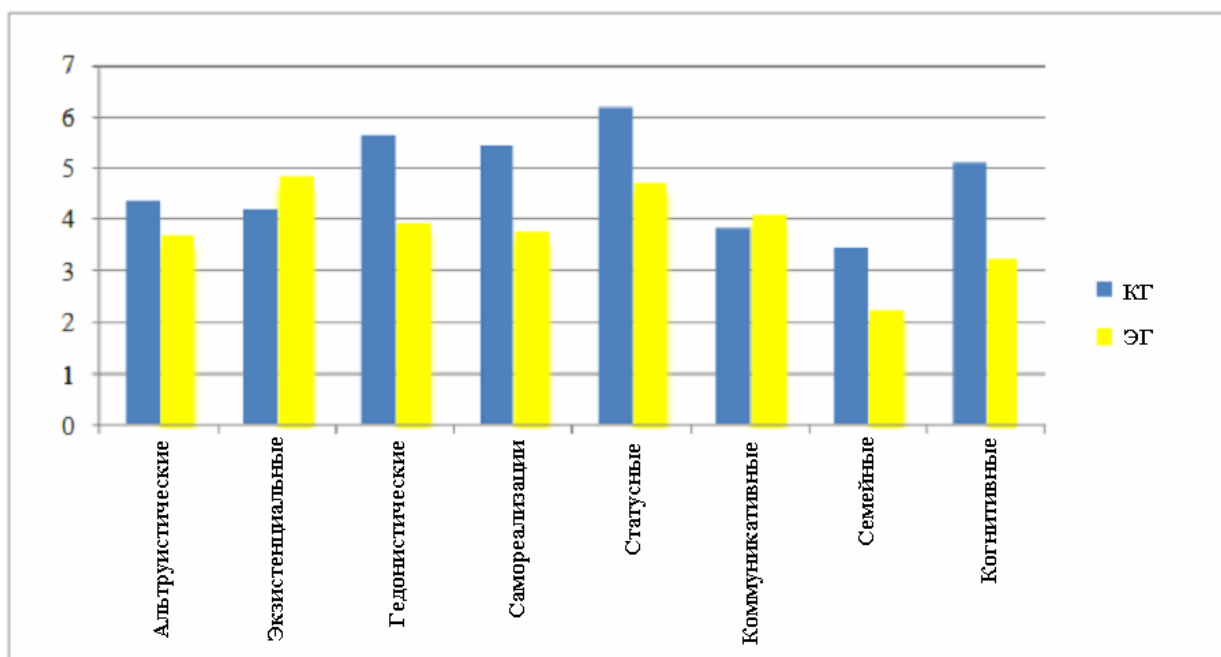


Рис. 3.4. Динамика смысловых образований. Согласно предложенной В. Котляковой процедурой, чем больше значимость определенного смысла, тем меньше соответствующий усредненный показатель.

Можем наглядно убедиться, что возрастает значимость для исследованных «альтруистических», «самореализационных», «семейных», «когнитивных», а также «гедонистических» и «статусных» жизненных смыслов. Приходит общий уровень личностного принятия только двух категорий соответствующих смыслов: «экзистенциальных» и «коммуникативных».

Для определения статистически значимых различий по результатам данной методики между двумя подвыборки (1-й и 2-й группы) вновь были использованы и критерий Стьюдента. Наблюдаемые значения (t_{cn}) представлены в таблице 3.5:

Наблюдаемые значения t критерия по результатам методики

В. Котляковой

Категории жизненных смыслов	<i>t-сн</i>
альтруистические	1,99
экзистенциальные	1,88
гедонистические	2,35
самореализации	1,87
статусные	2,45
коммуникативные	1,66
семейные	1,83
когнитивные	2,85

По таблице критических точек распределения Стьюдента для уровня достоверности $\alpha = 0,05$ (вероятность 5%) критическое значение t-критерия - 1,96. А поскольку $t_{кр} < t_{сн}$ для альтруистических, гедонистических, статусных и когнитивных категорий жизненных смыслов, сделан вывод о статистической вероятности соответствующих различий между двумя исследуемыми подвыборк f_{vb} ($p < 0,05$).

В общем, полученные результаты отражают несомненную приоритетность именно семьи как смысла жизни, что только усиливается в процессе обучения. При этом на статистически достоверном уровне растет за данный период принятия гедонистических, статусных, когнитивных и альтруистических его смыслов.

Теперь осветим результаты исследований динамики ценностно-смысловых ориентаций, влияющих на выбор и реализацию конкретных стратегий и тактик жизнедеятельности носителей общечеловеческих и индивидуальных ценностей.

С соответствующей целью была, прежде всего, применена методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. Бубновой (Приложение 11). Она содержит 66 пунктов, направленных на изучение ценностной сферы человека через систему его «реальных», как утверждает автор, отношений к миру. Методике предполагается эмпирический анализ уровня развития данной сферы по 11 выделенным С. Бубновой наставлениям: «помощь и милосердие в отношении к другим людям», «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «познание нового в мире, природе, человеке», «любовь», «приятное времяпрепровождение», «удовольствие и отдых», «здоровье», «наслаждение прекрасным», «общение», «социальный статус», «материальное благосостояние», «социальная активность»[23]. Респондентам предлагается ответить на 66 вопросов, не особо задумываясь над каждым, им следует учитывать только собственное мнение. В бланке для ответов рядом с номером каждого вопроса указываются «+» или «-». После психодиагностирования полученные результаты обрабатывались путем добавления количества положительных ответов отдельно для всех 11 сфер ценностей (по 6 вопросов по каждой - приложение 4) и вывода средних арифметических показателей по этим сферам для подвыборок. Вследствие указанной процедуры мы получили ранговую иерархию с соответственно, 11 группами ценностных ориентаций ЭГ (в скобках указаны средние арифметические показатели): 1) «помощь и милосердие в отношении к другим людям» (5,2) 2) «признание и уважение людей и влияние на окружающих» (4,8) 3) «познание нового в мире, природе, человеке» (4,5); 4) «любовь» (3,9) 5) «приятное времяпрепровождение, удовольствие и отдых» и «здоровье» (по 3,1 соответственно); 6) «наслаждение прекрасным» (3,0); 7) «общение» (2,6) 8) «высокий социальный статус» (2,3); 9) «высокое материальное благосостояние» (2,2) 10) «высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (1,9).

Для КГ иерархия «реальных ценностных ориентаций» является несколько отличной: 1) «признание и уважение людей и влияние на окружающих» (5,9) 2) «приятное времяпрепровождение, удовольствие и отдых» (5,2) 3) «высокий социальный статус и управление людьми» (4,8) 4) «помощь и милосердие в отношении к другим людям» (4,7) 5) «любовь» и «общение» (по 3,8 соответственно); 6) «здоровье» (3,7) 7) «высокое материальное благосостояние» (3,6) 8) «высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (3,5) 9) «познание нового в мире, природе, человеке» (2,8) 10) «поиск и наслаждение прекрасным» (2,5). Обобщенные результаты для удобства сравнения представлены в таблице 3.6:

Таблица 3.6

Средние значения и ранговые показатели ценностных ориентаций по С. Бубновой

ценностные ориентации	Средние значения		ранговые показатели		Стандартное отклонения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Приятное времяпрепровождение, отдых	3,1	5,2	5	2	1,48	1,96
Высокое материальное благосостояние	2,2	3,6	10	8	1,79	1,90
Поиск и наслаждение прекрасным	3,0	2,5	7	11	0,89	0,98
Помощь и милосердие по отношению к другим людям	5,2	4,7	1	4	0,92	1,83
Любовь	3,9	3,8	4	5	1,91	1,90
Познание нового в мире, природе,	4,5	2,8	3	10	1,91	1,99

человеке						
Высокий социальный статус и управление людьми	2,3	4,8	9	3	0,85	0,94
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	4,8	5,9	2	1	1,41	1,38
Высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	1,9	3,5	11	9	1,48	1,92
Общение	2,6	3,8	8	6	1,71	1,46
Здоровье	3,1	3,7	6	7	0,97	0,90

Из приведенных в таблице показателей можем констатировать заметные различия ценностных ориентаций исследованных. В частности, если в ЭГ приоритетное место занимает «помощь и милосердие по отношению к другим людям», то в КГ она «опускается» на четвертую ранговую позицию. Кроме вышесказанного, на вторую позицию в иерархии шестиклассников (с шестой «ступеньки» ЭГ) поднимается «приятное времяпрепровождение, отдых». Также, например, если третье место в иерархии ЭГ занимает ценность «познания нового в мире, природе, человеке», то в КГ на этой же позиции оказался «высокий социальный статус и управление людьми». И только одна ценностная ориентация - «признание и уважение людей и влияние на окружающих» - попала в «первую тройку» иерархии для всей выборки в целом.

Для удобства визуального сравнения динамика ценностных ориентаций также наглядно отражена на рисунке 3.5:

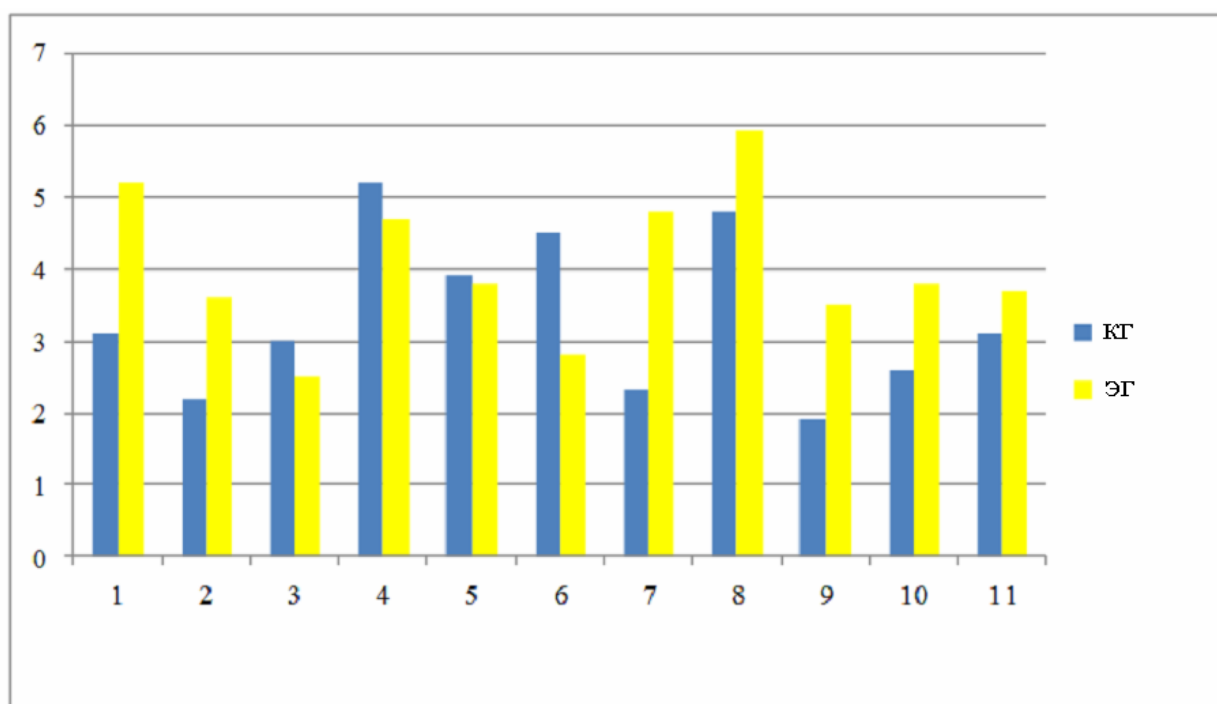


Рис. 3.5. Ценностные ориентации

Примечания: 1 - «приятное времяпрепровождение, отдых»; 2 - «высокое материальное благосостояние»; 3 - «поиск и наслаждение прекрасным»; 4 - «помощь и милосердие по отношению к другим людям»; 5 - «любовь»; 6 - «познание нового в мире, природе, человеке»; 7 - «высокий социальный статус и управление людьми»; 8 - «признание и уважение людей и влияние на окружающих»; 9 - «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе»; 10 - «общение»; 11 - «здоровье».

Можем видеть, что в ЭГ высокие показатели у таких ценностных ориентаций, как: «Приятное времяпрепровождение, отдых»; «Высокое материальное благосостояние»; «Высокий социальный статус и управление людьми»; «Признание и уважение людей и влияние на окружающих»; «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе»; «Общение» и «Здоровье». В то же время наблюдается уменьшение значимости «Поиска и наслаждения прекрасным»; «Помощи и милосердия по отношению к другим людям»; «Любви»; «Познания нового в мире, природе, человеке».

Для определения статистически значимых различий по результатам данной методики между исследуемыми подвыборками, снова был использован t-критерий Стьюдента, наблюдаемые значения которого (t_{cn}) представлены в таблице 3.7:

Таблица 3.7

Наблюдаемые значения t-критерия (По результатам методики С. Бубновой)

ценностные ориентации	Средние показатели		t сп
	КГ	ЭГ	
Приятное времяпрепровождение, отдых	3,1	5,2	2,00
Высокоематериальное благосостояние	2,2	3,6	1,49
Поиск и наслаждение прекрасным	3,0	2,5	2,11
Помощь и милосердие по отношению к другим людям	5,2	4,7	2,03
Любовь	3,9	3,8	0,23
Познание нового в мире, природе, человеке	4,5	2,8	3,81
Высокий социальный статус и управление людьми	2,3	4,8	2,09
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	4,8	5,9	2,73
Высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	1,9	3,5	3,41
Общение	2,6	3,8	2,41
Здоровье	3,1	3,7	1,23

По таблице критических точек распределения Стьюдента для уровня достоверности $\alpha = 0,05$ (вероятность 5%) критическое значение $t = 1,96$. А поскольку $t_{кр} < t_{cn}$ для большинства ценностных ориентаций, а именно:

«Приятное времяпрепровождение, отдых», «Поиск и наслаждение прекрасным», «Помощь и милосердие по отношению к другим людям», «Познание нового в мире, природе, человеке», «Высокий социальный статус и управление людьми», «Признание и уважение людей и влияние на окружающих», «Высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», то делаем вывод о статистической вероятности различий между выборками по соответствующим ценностными наставления (p < 0,05).

Высказанное, подчеркнем, не касается только отношение к «высокому материальному благосостоянию», «любви» и «здоровью», относительно не приоритетная роль которых так и не претерпит существенных изменений.

С целью выяснения реальных поведенческих тенденций мы также использовали вторую часть «Опросника ценностей Ш. Шварца», что позволяет исследовать, как уже отмечалось, степень выражения каждого из десяти выделенных автором базовых типов ценностей (на уровне личностных приоритетов, то есть в их соотношении с конкретными поступками человека, которые более зависимы от внешней среды, например, от группового или общественного давления) [68].

Процедура проведения опросника - такая же, как и для первой его части - уже была освещена ранее. Вторая часть отличается только содержанием (приложение 8).

По результатам применения данной части опросника, базовые ценности на уровне поведения участников КГ выстроились в следующую иерархию (в скобках указаны соответствующие средние баллы): 1) «Самостоятельность» (2,8) 2) «Доброта» (2,7) 3) «Достижения» (2,44) 4) «Конформность» (2,4) 5) «Универсализм» (2,35) 6) «Традиции» (2,25) 7) «Безопасность» (2,1) 8) «Гедонизм» (1,6) 9) «Власть» (1,5) 10) «Стимуляция» (1,35).

Анализ ответов ЭГ продемонстрировал в значительной степени подобную, по крайней мере по содержанию первой «тройки», иерархию: 1) «Доброта» (3,9) 2) «Самостоятельность» (3,85) 3) «Достижения» (3,45) 4)

«Безопасность» (3,2) 5) «Конформность» (2,6) 6) «Универсализм» (2,55) 7) «Гедонизм» (2,51) 8) «Власть» (2,5) 9) «Традиции» (2,35) 10) «Стимуляция» (1,85).

Полученные результаты применения второй части методики Ш. Шварца обобщенно отражены в таблице 3.8:

Таблица 3.8

Средние и ранговые показатели проявления базовых ценностей на уровне поведения

типы ценностей	Средние показатели		ранговые показатели		Стандартное отклонения	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
конформность	2,4	2,6	4	5	1,43	1,51
традиции	2,25	2,35	6	9	1,85	1,72
доброта	2,7	3,9	2	1	0,58	0,79
универсализм	2,35	2,55	5	6	2,57	2,45
самостоятельность	2,8	3,85	1	2	2,58	2,38
стимуляция	1,35	1,85	10	10	3,37	3,25
гедонизм	1,6	2,51	8	7	2,92	2,03
достижения	2,44	3,45	3	3	3,88	3,47
власть	1,5	2,5	9	8	2,67	2,53
безопасность	2,1	3,2	7	4	3,47	3,14

Как видно из данных таблицы 3.8, приоритетными ценностями на уровне реального поведения выступают «Самостоятельность» (1-я и 2-я позиции соответственно), «Доброта» (напротив, 2-я и 1-я позиции) и «Достижения» (3-я позиция в обеих подвыборках). Это вообще показывает заботу респондентов о благополучии близких людей и в то же время проявления их независимости от других и демонстрации личных достижений.

Стоит обратить внимание и на те типы ценностей на уровне личностных приоритетов, которые находятся в ранге от 7 до 10 позиции. Так, на последней десятой позиции в контексте реального поведения и оказалась ценность «Стимуляция», характеризующие наименьшее влияние (среди всех базовых категорий стоимости) на респондентов стремление к новизне и разнообразие в глубоких переживаниях.

На относительно низкие ранговые места КГ и ЭГ вынесли «Власть» (соответственно, 9-я и 8-я позиции) и «Гедонизм» (8-я и 7-я позиции). Пожалуй, соответствующие ценности просто достаточно сложно реализовать в поведении и действиях, ведь трудно признать, что учащиеся не стремятся к воздействию на других и к собственному удовольствию. Кроме того, если на уровне личностных приоритетов в группе ЭГ «Безопасность» поднимается в своем влиятельные (с мало весомой 7 до 4 й позиции), то «Традиции», наоборот, опускаются (с 6-й на 9-ю позицию). Как видим, исследуемые - заботятся уже не столько о поддержке общественно важных традиций, сколько о реальной безопасности (своей и других людей).

Для удобства сравнения, результаты опроса по 2 й части методики Шварца наглядно отражены на рисунке 3.8:

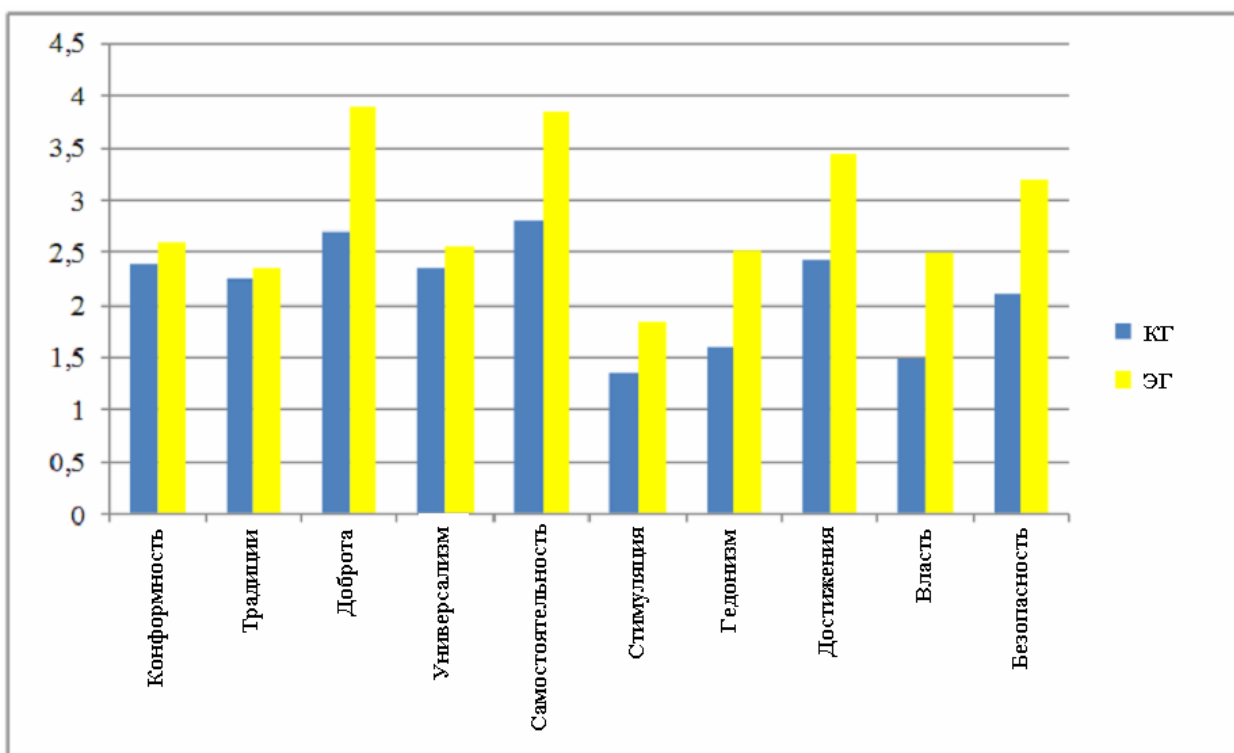


Рисунок 3.8. Приоритетность ценностей на уровне поведения

Из приведенных выше показателей, особенно из их графического отображения, заметна общая тенденция усиления поведенческих проявлений всех типов ценностей (по крайней мере, по самооценки) в течение участия в проекте исследованных учащихся.

Для определения статистической значимости различий между исследуемыми подвыборками по показателям выраженности ценностей как руководящих принципов поведения был использован t критерий Стьюдента.

Наблюдаемые значения (t_{cn}) представлены в таблице 3.9:

Таблица 3.9

Наблюдаемые значения t-критерия для каждого типа ценностей на уровне поведения

типы ценностей	Средние значения		t сп
	6 А класс	6 Б класс	
конформность	2,4	2,6	0,90
традиции	2,25	2,35	0,37
доброта	2,7	3,9	2,12
универсализм	2,35	2,55	0,53
самостоятельность	2,8	3,85	2,79
стимуляция	1,35	1,85	1,00
гедонизм	1,6	2,51	2,36
достижения	2,44	3,45	1,81
власть	1,5	2,5	2,53
безопасность	2,1	3,2	2,19

По таблице критических точек распределения Стьюдента для уровня достоверности $\alpha = 0,05$ (вероятность 5%), критическое значение $t = 1,96$. А поскольку $t_{кр} < t_{cn}$ для таких типов ценностей, как «Доброта»,

«самостоятельность», «Гедонизм», «Власть», «Безопасность», то делаем вывод о статистической вероятности различий между подвыборками по соответствующим поведенческим тенденциям ($p < 0,05$).

Итак, как уже анализировалось, в процессе занятий по рекомендуемой методике наиболее существенно возрастает роль именно этих личностных приоритетов.

Следующая методика - «Must-тест» П. Иванова и А. Колобов - является одной из разновидностей проективных вербальных тестов (Приложение 10). По мнению авторов, она позволяет определить степень выраженности 15 жизненных целей-ценностей у школьников, которыми являются: «свобода, открытость и демократия в обществе», «безопасность и защищенность», «служение людям», «власть и влияние», «популярность», «автономность», «материальный успех», «богатство духовной культуры», «личностный рост», «здоровье», «привязанность и любовь», «привлекательность», «чувство удовлетворения», «межличностные контакты и общение», «богатая духовно-религиозная жизнь». Соответствующий список ценностей-целей был взят из методики «Жизненные цели» (Е. Дисл, Р. Райан в модификации Н. Ключевой и В. Чиркова) [19]. Авторы методики также отмечают, что для обработки результатов, полученных с ее помощью, не существует стандартизированной процедуры и обязательных «Must-тестом», которые исследователь вынужден находить в ответах респондентов. Поэтому вышеприведенные группы ценностей-целей могут рассматриваться лишь как ориентировочные.

Согласно инструкции «Must-теста», изучаемым лицам были розданы бланки для ответов, где им предлагалось завершить предложение «Я обязательно должна...», «Ужасно, если...», «Я не могу терпеть», «В своей жизни я...» (каждое по 6 раз подряд). Заметим, что последний вариант незавершенного предложения добавлен нами с целью глубже раскрыть смысложизненные образования респондентов.

Анализ полученных суждений позволил выделить по 13 основных ценностей-целей.

При этом ценности-цели исследуемые КГ выстраиваются в следующую иерархию: 1) «Привязанность и любовь в семье»; 2) «Гармоничные межличностные контакты»; 3) «Паритетные отношения с государством и общественная безопасность»; 4) «Самоуважение и уважение от других»; 5) «Личностный рост и самореализация»; 6) «Успешность в учебной деятельности»; 7) «Здоровье»; 8) «Любовь к детям»; 9) «Удовлетворение жизнью»; 10) «Духовная культура и воспитанность»; 11) «Забота об окружающей среде»; 12) «Вера в Бога»; 13) «Материальный успех».

Проанализируем содержание указанных ценностно-смысловых образований подробнее.

1) «Привязанность и любовь в семье» (279 суждений). Типичными для этой группы являются высказывания «люблю и уважаю родных», «должна позаботиться о них, оправдать их надежды», «обязан своим родителям», «чтобы мама была всегда рядом», «важно найти себе пару», «встретить настоящую любовь», «чувствовать заботу и внимание к себе», «хочу иметь хорошую семью», «быть хорошей мамой», «дать наилучшее своим детям», «страшно, если не будет детей», «ужасно, когда плачет мама», «боюсь потерять родных», «чтобы моя семья жила вечно» и т. п.

2) «Гармоничные межличностные контакты» (232 суждения) - невыносимыми для шестиклассников в общении и взаимоотношениях с людьми оскорбление, предательство, зависть, обман, неискренность, насмешки, одиночество; тяжелые переживания вызывает также отталкивания другими людьми, невозможность «достучаться» до кого-то, лицемерие, навязчивость. А для них важно «чувствовать себя нужной», «построить хорошие отношения с одноклассниками», «иметь много друзей» и «взаимопонимание».

3) «Паритетные отношения с государством и общественная безопасность» (185 суждений) - например, респонденты стремятся сделать что-то хорошее для государства, жить в соответствии с нормами общества;

одновременно для них невыносима современная общественно-политическая ситуация, они «не терпят» правонарушителей.

4) «Самоуважение и уважение от других» (154 суждения) - сюда вошли те предложения, в которых исследуемые лица выражают стремление поддерживать собственное достоинство, понимать свой внутренний мир, повышать самооценку, не предать самого себя в жизни, а также получать одобрение и уважение от других людей.

5) «Личностный рост и самореализация» (148 суждений) - для этой группы характерны высказывания «работаю над собой», «хочу быть человеком с большой буквы», «иметь смысл жизни», «осуществить свои мечты», «достичь поставленной цели», «реализовать себя», «закончить школу», «получить престижную работу», «самосовершенствоваться и самореализовываться».

6) «Успешность в учебной деятельности» (127 суждений) - здесь типичны мысли КГ об их стремлении успешно написать контрольные, хорошо учиться, а также получать удовольствие от процесса обучения.

7) «Здоровье» (118 суждений) - согласно этой ценности-цели, респонденты пытаются беречь свое здоровье, вести здоровый образ жизни, закаляться; для них «ужасно» как заболеть самим, так и наблюдать смерть или неизлечимые болезни родных и других людей.

8) «Любовь к детям» (108 суждений) - эта группа составили суждение соответствующего содержания о детях. Кроме того, исследуемые лица выражают тревогу за тех, кто воспитывается в детдомах, просит милостыню, вообще страдает от насилия и жестокого обращения взрослых, особые сочувствие при этом вызывают дети-сироты и материально необеспеченные дети.

9) «Удовлетворение жизнью» (84 суждения) - для респондентов важно получать удовольствие от жизни и просто жить счастливо (например, заниматься любимым делом).

10) «Духовная культура и воспитанность» (62 суждения) - особое отвращение вызывают плохие поступки, несоблюдение общественных правил и законов, невежливость, нецензурные слова, ложь и предательство. Также в эту группу вошли, например, суждения «творить добрые дела» и т. п.

11) «Забота об окружающей среде» (57 суждений) - для респондентов «ужасно» думать о том, что может быть загрязнены весь воздух, исчезнут запасы пресной воды, появится много мусора и бездомных животных на улицах тому подобное; для некоторых из них важно убирать после себя; в выражениях этой группы также отражено пренебрежение к тем лицам, которые засоряют окружающую среду, загрязняют и уничтожают природу, издеваются над животными.

12) «Материальный успех» (29 суждений) - стремление к нему проявляется в суждениях «должна обеспечить себя», «хочу жить в достатке», «иметь свой дом», «не терплю бедности», «ужасно, что мир делится на бедных и богатых» и т. п.

В то же время, ценности-цели ЭГ сложились в несколько отличную иерархию: 1) «Личностный рост и самореализация»; 2) «Привязанность и любовь в семье»; 3) «Материальное успех»; 4) «Гармоничные межличностные контакты»; 5) «Паритетные отношения с государством и общественная безопасность»; 6) «Удовлетворение жизнью»; 7) «Любовь к детям»; 8) «Самоуважение и уважение от других»; 9) «Успешность в учебной деятельности»; 10) «Здоровье»; 11) «Духовная культура и воспитанность»; 12) «Забота об окружающей среде»; 13) «Вера в Бога». Проанализируем указанные группировки подробнее.

1) «Личностный рост и самореализация» (398 суждений) - доминантными оказались стремление быть красивыми, успешно окончить школу, развиваться как личность, сделать что-то существенное в своей жизни и достичь поставленных целей.

2) «Привязанность и любовь в семье» (357 суждений) - сюда вошли те предложения, в которых исследуемые лица выражают свое желание иметь

полноценную, большую, крепкую семью, помогать родным, жить для семьи и беречь ее, также они проявляют страх потерять эмоционально близких людей, ведь для них ужасно, когда семья расстается.

3) «Материальный успех» (325 суждений) - шестиклассники часто выражают стремление позаботиться о своем финансовом будущем, получать стабильный доход, роскошно жить, много зарабатывать, достичь материального благополучия, быть финансово обеспеченным человеком и тому подобное.

4) «Гармоничные межличностные контакты» (249 суждений) - данную группу составили мысли о невыносимости для респондентов недоразумений, обмана, предательства, хамства, неискренности, подхалимства, унижений в межличностных отношениях и сопоставима с другими, а также издевательства над слабыми.

5) «Паритетные отношения с государством и общественная безопасность» (227 суждений) - для этой группы типичные высказывания «страшно наблюдать убийства, аморальность в обществе», «хочу поехать в другую страну», «будет третья мировая война», «насилие» наряду с этим отдельные утверждают, что «должны приносить пользу государству», «соблюдать общественные законы», «любить Родину» и «свобода важна».

6) «Удовлетворение жизнью» (208 суждений) - соответствующая ценность-цель отражена в следующих стремлениях: «чтобы желания и мечты осуществлялись», «жизнь изменилась к лучшему», «побольше отдыхать и путешествовать», «быть всегда счастливым», «жить в любви и радости до смерти»; как антипод - «ужасно», «нет позитива».

7) «Любовь к детям» (176 суждений) - сюда вошли высказывания: «дарить детям радость», «защищать их» и т. п. Вместе с тем, для испытуемых «ужасно», когда родители бьют, оставляют детей, лишают их жизни; жалеют детей-сирот и тех, которые беззащитны.

8) «Самоуважение и уважение от других» (160 суждений) - для респондентов важно обогащать свой внутренний мир, достойно жить, добиться уважения и любви от окружающих людей.

9) «Успешность в учебной деятельности» (143 суждения) - эта группа составляют высказывания о переживаниях проблем в учебной деятельности; о том, что важно самообучаться и т. п.

10) «Здоровье» (119 суждений) - типичными для соответствующей группы является суждения, освещающие страх заболеть как самому, так и относительно болезней родных; а также отражают отвращение к табакокурению и наркотикам; а как альтернатива выступает регулярный здоровый образ жизни.

11) «Духовная культура и воспитанность» (92 суждения) - для выражения этой группы характерны, соответственно, мысли о важности культивирования воспитанности, уважения и такта, порядочности в решениях и поступках и тому подобное.

12) «Забота об окружающей среде» (31 суждения) - некоторые ученики указывают на «тяжелое экологическое положение», необходимость «беречь природу от загрязнения», «защитить животных», «спасти окружающий мир» тому подобное.

13) «Вера в Бога» (17 суждений) - «он меня поддерживает», «надежда только на Него» и т. п.

Как видим, для учеников КГ по своей субъективной значимости, несомненно, первое место занимает ценность-цель «Любовь и привязанность в семье». В ЭГ иерархию ценностей-целей начинает «Личностный рост и самореализация» - в форме, прежде всего, стремления к дальнейшей профессиональной самореализации.

Установлено, что в процессе реализации проекта «Школа авторского телевидения» существенно усиливается значимость самоутверждения на фоне надлежащей самодисциплины, а также ценится удовольствие от жизни с одновременной его стабильностью. Можно утверждать, что ценностно-

смысловая сфера исследованных подростков трансформируется в аспекте своих нормативных идеалов от "широкого альтруизма" до "защищенной автономности" учащихся (соответственно, нормативная тройка "Безопасность" - "Традиции" - "Самостоятельность"), объединяющим же вектором в обоих случаях является традиционность.

3. Полученные результаты отражают несомненную приоритетность для именно семьи как ведущего смысла жизни. Актуальной представляется психологическая работа, прежде всего, с их коммуникативными и самореализационными смысловыми образованиями.

4. На уровне тенденций поведения респондентов констатировали, что ценностями, которыми, в первую очередь руководствуются, является "Самостоятельность", "Доброта" и "Достижения". Зато выявлена необходимость активизации стремлений к новизне и глубоким переживаниям, личностных достижений в обществе.

3.3. Практические рекомендации по организации внеурочной работы по истории

На наш взгляд, полноценно организовать работу над проектом исключительно в урочное время довольно трудно. Значительная часть работы над проектом выполняется учениками во внеурочное время. Да и сама технология трудно вписывается в классно-урочную систему обучения. Поэтому мы считаем, что основная работа над проектом должна концентрироваться во внеурочное время или при изучении курсов по выбору. В частности, В. Мирошниченко отмечает в исследовании, учителя, участвовавшие в эксперименте, должны были осуществлять проектную деятельность с помощью различных форм организации обучения (урок или его часть, меры в системе внеклассной или научно-исследовательской работы по истории), целенаправленно использовать беседы, дискуссии, демонстрации, иллюстрации, мозговой штурм, информационную поддержку,

сравнительный анализ и конкурсы как методы проектной технологии обучения. Кроме того, практический этап проектной деятельности предполагает самостоятельное выполнение учеником запланированных технологических операций во внеурочное время, направление учеников на оформление результатов проектов в виде видеофильмов, альбомов, компьютерных газет, бюллетеней, альманахов, сайтов, костюмов, писем, макетов, произведений-эссе, аналитических статей, атласов, передвижных выставок, экспозиций музеев и тому подобное; на презентационном этапе проектной деятельности нужно осуществлять подготовку наработанных материалов к защите, собственно презентацию проекта (театрализованное представление, игра, конференция, демонстрация видеофильма, компьютерная презентация, демонстрация моделей и т.д.) [16]. Итак, проектная деятельность подходит больше к внеурочной деятельности.

Как показывает анализ источников, в практике внеурочной работы по истории используют:

- исследовательские проекты, которые по структуре приближенные к научному исследованию или полностью отвечают ему, а именно: имеют аргументацию актуальности темы, определение проблемы, предмета и объекта исследования, задачи, методы, источники, выдвижение гипотезы, определение путей ее решения, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление и выделение новых проблем для дальнейшего исследования;

- творческие проекты, которые не имеют заранее детально проработанной структуры деятельности участников - она только намечается и развивается в соответствии с жанром и формы конечного результата (например, совместная газета, произведение, видеофильм, драматизация и т.п.);

- игровые проекты, структура которых определяется во время обработки участниками проекта ролей, обусловленных характером и

содержанием проекта (литературные персонажи, исторические личности, вымышленные герои, имитирующие официальные и деловые отношения)

- информационные проекты, ориентированные на сбор информации, оформления и представления информации, ее анализ и обобщение фактов. Они имеют четкую структуру (цель, актуальность, методы получения и обработки информации, оформления результатов и их презентация). Такие проекты часто интегрируются в исследовательские и становятся их частью. Применение информационных проектов обеспечивает широкое использование информационных источников в исследовательской деятельности и способствует развитию способности запоминать, хранить структуры, сортировать большие объемы информации, быстро находить необходимую информацию. Практико-организационные проекты, направленные на выработку конкретной программы действий, методических рекомендаций и др. Такие проекты ориентированы на социальные интересы самих учащихся) [16; 18].

Особенностью использования метода проектов в условиях внеурочной учебной деятельности в школе есть разные виды презентаций результатов самих проектов в зависимости от их классификации - например, в форме определенного внеурочного мероприятия (исторического вечера, экскурсии, инсценировки, ролевой или деловой т.д.).

Одной из задач внеурочной работы с учащимися является усиление их интереса к истории как науки. Соответственно каждый вид их деятельности во внеурочной работе должен содержать элементы исследования, творческого поиска и быть направленным на достижение конкретного практического результата. Поэтому содержание учебного материала, отобранный учителем внеурочной работы учащихся, должен иметь, прежде всего, практическую направленность, поскольку, удовлетворяя собственные познавательные потребности, ученики получают эмоциональное удовлетворение от выполнения учебного задания. Положительные эмоции способствуют повышению самоуважения ребенка и его самооценки.

Проведение учителем каждого внеурочного мероприятия по истории (экскурсия, заседание круглого стола, подготовка ученического проекта, заседание кружка) должно начинаться с организации специальной деятельности учащихся, направленной на мотивацию обучения. Такая вводная часть внеурочного мероприятия имеет целью:

- 1) актуализировать (оживить) в памяти учащихся уже имеющиеся знания;
- 2) неформальным путем оценить то, что они уже знают (в том числе их ложные представления или идеи)
- 2) направить работу, чтобы представить новые идеи;
- 3) сфокусировать внимание учащихся на новых проблемах, которые будут изучаться, и вызвать их интерес;
- 3) установить задачи обучения;
- 4) представить тему и ожидаемые результаты их деятельности [18].

Исследовательский подход во внеурочной деятельности позволяет сместить центр внимания учащихся с традиционного обучения на самостоятельное ознакомление и усвоение информации; овладение умениями и навыками, различными способами деятельности; обучение отношений с другими людьми. Это и рецензирование учащимися ответов своих одноклассников; творческие работы; подготовка проблемных сообщений; решение дифференцированных задач; написание и защита рефератов, научных работ (в системе Малой академии наук) или проведения индивидуальных исследований и др. Важно то, что организация и содержание урочной учебно-исследовательской работы должен органично сочетаться с внеурочной научно-исследовательской работой, что, безусловно, будет только способствовать формированию исследовательской позиции, исследовательского стиля жизни, как и личности ученика в целом.

В разработке внеурочной исследовательской деятельности могут быть задействованы как учителя, так и ученые - преподаватели высших учебных заведений. Стоит отметить, что особенностью исследования в учебном

процессе является то, что оно имеет учебный характер и предполагает развитие личности, ее творческих способностей, развитие отдельных умений и навыков как основы для формирования отдельных исторических компетенций. Это очень важно с точки зрения решения задач обучения истории в профильной школе (в классах общественно-гуманитарного направления). Ведь уровень сформированности исторической компетентности учеников определяется, в частности, их способностью к исследовательской деятельности, умением критически осмысливать, анализировать исторические документы и делать собственные выводы, сравнивать данные из разных источников, иметь простейшие навыки исследования и собственного суждения.

Вместе с тем исследования современного состояния массовой практики обучения истории в школах свидетельствует об определенных проблемах в деятельности многих учителей:

- для проведения внеурочной работы избираются традиционные, пассивные методы обучения, из интерактивных методов применяются только несколько;

- недостаточно используются возможности документов, дополнительной литературы, интервал нет-источников или неэффективно организуется работа с ними

- при организации познавательной деятельности учащихся на внеурочных занятиях и мероприятиях не планируются ожидаемые результаты деятельности учащихся, не соблюдается психологически и дидактически обусловленная структура, не проводится рефлексия деятельности. Такие этапы познавательной деятельности, как мотивация, понимание целей и задач занятия, проведение учащимися рефлексии собственной деятельности вообще отсутствуют. Эти недостатки снижают как заинтересованность учащихся содержанием предмета, так и уровень эффективности внеурочных занятий по истории в школе.

Разрабатывая план внеурочной исследовательской работы, учитель истории должен ставить задачей развивать у учащихся исследовательские умения, о которых речь шла в предыдущем разделе. Важное значение приобретает формирование таких способностей, как готовность выступать перед одноклассниками, аргументировать свою позицию со ссылками на источники, строить доказательства в опровержение, уметь вести как устные, так и письменные дискуссии. Именно поэтому важны и методы обучения в дискуссии, поскольку во время дискуссии, согласно исследованиям американских ученых, запоминается 40% учебного материала, в четыре раза больше, чем в процессе самостоятельного чтения, и в восемь раз больше, чем во время слушания лекций. Наиболее употребляемыми среди них есть круглый стол, заседание экспертной группы (или петельная дискуссия), форум; симпозиум, дебаты, судебное заседание, концентрические круги, «6x6x6» [18; 21].

Применение дискуссии во внеурочной работе по истории является весьма эффективным средством формирования предметной исторической компетентности старшеклассников. В частности, особенности использования дискуссий в обучении истории заключаются в их ориентации на:

а) применение различных методов исторического познания (сравнительно-исторического, метода аналогий, определение причин по результатам, определение цели деятельности лица или группы по результатам их действий и т.п.);

б) наличие различных взглядов на сущность исторических явлений;

в) анализ социальной сущности исторических явлений, поиск социальных мотивов их возникновения, развития и реализации;

г) выявление причин и условий возникновения исторического явления, определение особенностей его развития, обоснование значения и последствий;

д) то, что историческое явление может быть вызвано комплексом различных причин, в том числе и субъективных, не всегда определены, поэтому вопрос, рассматриваемый может остаться открытым;

е) возможность моделирования социальной ситуации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе представлены основные результаты эмпирического исследования особенностей формирования ценностно-смысловой компетентности учащихся шестых классов во внеурочной деятельности по истории. Данное исследование было направлено на реализацию главной задачи - выявление психологических закономерностей и тенденций указанного процесса.

Была определена сущность понятия «компетентностный подход», выявлены основные содержательные элементы. Идея компетентностного подхода - один из ответов на вопрос, какой результат образования необходим личности и востребован современным обществом. Формирование компетентности ученика на сегодняшний день является одной из актуальных проблем образования и может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечить качество образования и невозможностью решить эту проблему традиционным путем. Речь идет о компетентности как о новой единице образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

Определено, что реализация компетентностного подхода в обучении будет успешной при условии комплексного обеспечения всех составляющих учебного процесса, а именно: четкого определения целей обучения, подбора соответствующего содержания обучения, обновления учебно-методического обеспечения, отбора эффективных методов, приемов обучения и форм организации учебной деятельности, соответствующей профессиональной подготовки учителя. Таким образом, компетентность не сводится ни к знаниям, ни к умениям. Компетентность – это та цепочка, которая связывает знания и деятельность человека.

Суть ценностно-смысловых компетенций – формировать мировоззрение и ценностные ориентиры ученика, его способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в учебной и внеурочной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Формирование ценностно-смысловых ориентаций в содержании образования возможно при условии создания соответствующих задач, тестов, требующих оценочного аспекта каждым учеником. Особенно это касается предметов гуманитарного цикла, в частности истории. Ценность внеурочной работы по истории, прежде всего, в том, что она носит добровольный характер, соответственно, это дает возможность педагогическому коллективу и отдельному учителю организовать деятельность учащихся по интересам, создать благоприятные условия для развития индивидуальных способностей, инициативы и познавательной самостоятельности учащихся. Организация проектной деятельности по истории во внеурочное время создает более широкие возможности для развития у учащихся интереса к истории как предмету, помогает углубить и расширить знания, полученные учащимися на уроках, способствует более глубокому раскрытию исторических фактов, явлений, понятий и закономерностей. Кроме того, в процессе указанной работы возрастает интерес учащихся к историческим источникам и их исследования. Внеурочная работа по истории способствует воспитанию у учащихся уважения к общечеловеческим ценностям, любви к своему краю и народу.

В ходе исследования, прежде всего, были определены ведущие аспекты формирования ценностно-смысловой компетентности и соответствующие диагностические критерии, согласно которым проектировалась общая стратегия и конкретные пути эмпирического исследования: когнитивный

компонент (определенный уровень развития ценностных представлений и знаний, гипотетически могут определять направленность поведения и деятельности личности будущего воспитателя - например, нормативный идеал "Доброта" по Ш. Шварцу) эмотивный компонент (отношение учащегося к себе и другим - например, "Альтруистический смысл" по В. Котляковой) регулятивный компонент (стратегии и тактики, которыми реально руководствуется в своем поведении шестиклассник - например, ценностная ориентация "Любовь" по С. Бубновой).

Был разработан и апробирован проект «Школа авторского телевидения», как тьюторский центр дополнительного образования для учащихся 6-х классов в рамках реализации ФГОС. В ходе разработки и реализации проекта «Школа авторского телевидения» в школе создана внутришкольная система дополнительного образования для учащихся 6-х классов в рамках реализации ФГОС ООО. Время, отводимое на реализацию проекта, определено нелинейным расписанием мастер-классов, консультаций и работы групп в рамках образовательной программы основной ступени образования (подростковой школы) «Школа проб и выбора». При реализации проекта «Школа авторского телевидения» планируется использование школьного сайта для проведения видео мастер-классов и веб-консультаций. Трансляция программ школьного телевидения была организована на информационных панелях в рекреациях школы. По итогам проекта «Школа авторского телевидения» лучшие программы будут представлены в конкурсных мероприятиях разного уровня: городской и окружной конкурс социальных роликов, всероссийский конкурс творческих проектов «Моя новая школа», городской конкурс социальных и профилактических проектов и т.д.

Проведенное исследование показало, что большинство респондентов понимают понятие "ценность", определяя его рядом общечеловеческих и духовных качеств; не последнее место при этом принадлежит и материальным ценностям. Было установлено, что в процессе занятий по

рекомендуемой методике существенно усиливается значимость самоутверждения на фоне надлежащей самодисциплины, а также ценится удовольствие от жизни с одновременной его стабильностью. Можно утверждать, что ценностно-смысловая сфера исследованных обучающихся трансформируется в аспекте своих нормативных идеалов от "широкого альтруизма" до "защищенной автономности" выпускников (соответственно, нормативная тройка "Безопасность" - "Традиции" - "Самостоятельность"), объединяющим же вектором в обоих случаях является традиционность.

Полученные результаты отражают несомненную приоритетность для обучающихся семейных ценностей как ведущего смысла жизни. На уровне тенденций поведения респондентов констатировали, что ценностями, которыми, в первую очередь руководствуются, является "Самостоятельность", "Доброта" и "Достижения". Зато выявлена необходимость активизации стремлений к новизне и глубоким переживаниям, личностных достижений в обществе.

