

О.С. КАРПОВА
(Волгоград)

**МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ
ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ
КАК СРЕДСТВА ДУХОВНОГО
ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКА**

Обоснована теоретическая модель применения ценностно-смысловой проблемной ситуации, содержанием которой выступает экзистенциальная проблема, для решения задач духовного воспитания подростка с учетом ведущих противоречий духовного развития в подростковом возрасте. Приведены результаты экспериментальной работы по проверке ее результативности, представлена типология ситуаций, разработанная с учетом специфики задач духовного воспитания.

Ключевые слова: духовное воспитание, ценностно-смысловая проблемная ситуация, подростковый возраст, гуманитарная педагогическая парадигма, экзистенциальная проблема.

Духовное воспитание является одним из приоритетов в модернизации отечественного образования, о чем свидетельствует принятие Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, выделение духовно-нравственного воспитания как отдельного направления деятельности образовательного учреждения. Обусловлено это системным духовным кризисом, проявляющимся в первую очередь в ориентации человека не на ценности, а на их антиподы (антиценности, псевдоценности). Наиболее остро проблема духовного воспитания выступает в подростковом возрасте, когда ребенок наиболее подвержен негативному влиянию Интернета, телевидения и компьютерных игр. Это может привести к ориентации подростка на антиценности и смещению вектора духовного развития в сторону «темной», негативной духовности, проявляющейся в том, что подросток ориентируется на «заменители» подлинных духовных ценностей, предлагаемые массовой культурой.

Возрастные особенности подростка сказываются на выборе средств духовного воспитания, однако в современных научных исследованиях не уделяется достаточного внимания этому факту. В этом контексте актуальны поиск таких средств духовного воспитания с учетом специфики подросткового возраста и обоснование модели их применения в общеобразовательной школе.

Анализ работ, посвященных духовному воспитанию (Т.И. Власова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова и др.), в связи с особенностями подросткового возраста (Т.Н. Гушина, В.И. Слободчиков, Т.В. Скларова, О.Л. Янушкявичене и др.), показал, что задачами духовного воспитания в подростковом возрасте являются формирование ценностно-смысловой сферы, характеризующейся в подростковом возрасте противоречивостью ценностей; помощь в становлении внутреннего мира подростка, особенностью которого являются, с одной стороны, актуализация эмпатии и потребности самопознания, с другой – отсутствие опыта рефлексии и потребности понимать Другого. Ведущим противоречием данного возраста выступает антиномичность духовного мира подростка, обуславливающая как позитивную, так и негативную возможности духовного развития. Комплексное решение задач духовного воспитания в школе позволит разрешить данное противоречие и гармонизировать духовный мир подростка.

Исходя из задач духовного воспитания, мы предположили, что ведущим средством будет выступать проблемная ситуация, акцентирующая внимание воспитанника на двойственности, антиномичности духовного мира человека и стимулирующая поиск им способов разрешения противоречий в ценностно-смысловой сфере. Между тем в школе такие ситуации используются лишь в дидактических целях, их воспитательная функция реализуется далеко не в полной мере. Рассмотрение проблемной ситуации в контексте гуманитарной образовательной парадигмы (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, И.А. Соловцова и др.) позволило нам выявить экзистенциальные характеристики данной ситуации и ее возможности в разрешении противоречий духовной жизни под-

ростка. Содержанием ценностно-смысловой проблемной ситуации выступает экзистенциальная проблема, перенесенная в игровую реальность, что создает возможность для взаимодействия субъектов ситуации. Ценностно-смысловая проблемная ситуация направлена на понимание бытийной ситуации, составляющей ее событийный центр, себя и Другого, через интерпретацию жизненных коллизий, что способствует гармонизации духовной жизни подростка.

Построение модели применения ценностно-смысловой проблемной ситуации согласно целостному подходу (В.С. Ильин и его научная школа) предполагает определенную последовательность исследовательских процедур. Структурная модель духовного воспитания (выделение компонентов и критериев) послужила основой для выстраивания процессуальной модели и разработки целостной системы ценностно-смысловой проблемной ситуации как педагогического средства. В свою очередь, модель процесса духовного воспитания подростка явилась базой для разработки этапов деятельности педагога по применению ценностно-смысловой проблемной ситуации в качестве средства духовного воспитания. Эффективность разработанной модели была проверена в экспериментальной работе.

Рассмотрим представленную логику исследования более подробно. Анализ духовного воспитания в контексте гуманитарной образовательной парадигмы позволил выявить его содержательные характеристики, которые обусловили компонентный состав духовного воспитания подростка: ценностно-смысловой компонент направлен на разрешение противоречий в ценностно-смысловой сфере подростка; рефлексивный – устраняет противоречия в его внутреннем мире; эмпатийно-эмотивный – разрешает конфликты в сфере взаимоотношений; самореализационный – актуализирует развитие способностей к духовному самосовершенствованию. Системообразующий компонент духовного воспитания подростка – ценностно-смысловой, поскольку он детерминирует направленность духовной жизни, обеспечивая ее ориентацию на духовные ценности.

Компонентный состав и возрастная специфика духовного воспитания подростка определяют особенности критериальных оснований духовного воспитания, которые в свою очередь раскрывают содержание компонентов духовного воспитания подростка. Так, критериями ценностно-смыслового компонента выступают ценностные ориентации: эмпатийно-

эмотивного – эмпатийные способности и способность к ведению ценностно-смыслового диалога; рефлексивного – способность к рефлексии и осознание потребности в самосовершенствовании; самореализационного компонента – совершение духовного поступка и потребность в духовном самосовершенствовании.

Критерии духовного воспитания позволили определить динамику духовного развития подростка и выстроить процессуальную модель духовного воспитания, отражающую логику духовного развития подростка – от противоречивой духовной жизни к гармоничному духовному миру. Логика духовного воспитания подростка включает последовательность этапов и определяется особенностями духовного развития подростка. Для аморфной (отрицательной) стадии характерны интенция подростка к антиценностям, противоречивая система ценностей, которая определяется нами как начало сдвига духовного развития в сторону «темной» духовности. Новообразованием аморфной положительной стадии выступают непротиворечивая система ценностей подростка, осознание им двойственности мира. На данном этапе разрешаются противоречия подростка в ценностно-смысловой сфере. На фрагментарной стадии у подростка впервые возникает потребность в самосовершенствовании через осознание своих внутренних проблем, что устраняет противоречия во внутреннем мире. На ситуативной стадии духовного воспитания актуализируется потребность подростка в понимании Другого и ценностно-смысловой диалог со значимым Другим, что разрешает конфликты в сфере взаимоотношений. Целостная стадия характеризуется потребностью подростка в духовном самосовершенствовании и гармоничной духовной жизнью за счет разрешения противоречий его духовной жизни. Процессуальная модель духовного воспитания определяет логику деятельности педагога по духовному воспитанию.

Содержательное разнообразие противоречий, которыми характеризуется подростковый возраст, а также сложность самого феномена духовного воспитания приводят к мысли о том, что для разрешения перечисленных выше противоречий и соответственно для решения задач духовного воспитания должны применяться разные типы проблемных ситуаций, имеющих тем не менее единую ценностно-смысловую природу. С учетом этого мы выделили следующие типы ценностно-смысловых проблемных ситуаций: рефлексивные, целью которых является развитие реф-

лексивного компонента духовного воспитания; эмпатические, направленные на развитие эмпатийно-эмотивного компонента; антиномичные, стимулирующие формирование ценностно-смыслового компонента; самореализационные, ориентированные на развитие самореализационного компонента духовного воспитания. Данная типология легла в основу деятельности педагога по применению ценностно-смысловой проблемной ситуации в духовном воспитании подростка.

На основании содержательных и процессуальных характеристик духовного воспитания подростка в процессе опытно-экспериментальной работы, проводившейся на базе НОУ СОШ «Царицынская №1» г. Волгограда, мы выделили этапы духовного воспитания подростка. Результаты были подтверждены в ходе опытной работы в МОУ СОШ № 54 г. Волгограда и МОУ СОШ № 7 г. Михайловки. Всего в эксперименте принимали участие 236 учащихся и 8 классных руководителей.

Система критериев и показателей духовного воспитания подростка явилась основанием для отбора диагностических методик. Диагностический инструментарий был разделен на пять групп, четыре из которых направлены на компонентную диагностику. В отдельную группу выделены методики для целостного изучения духовного развития подростка (одноактный анализ – Н.Е. Щуркова, нестандартизированное наблюдение «Луковица» – Н.Е. Щуркова, методы герменевтического понимания – Л.М. Лузина).

Соотнесение качественного и количественного анализа результатов диагностики позволило с достаточной степенью точности определить уровни духовного развития подростков. При обобщении и сопоставлении всех диагностических процедур были получены следующие результаты: аморфный отрицательный уровень характерен для 17% испытуемых, аморфный положительный – для 31%, фрагментарный – для 27%, ситуативный – для 19%, целостный – для 6%. Полученные данные свидетельствовали о целесообразности проведения формирующего эксперимента, в котором были задействованы учащиеся 5–9-х классов НОУ СОШ «Царицынская №1» (всего 68 чел.: 36 чел. – экспериментальная группа, 32 чел. – контрольная).

Деятельность педагога по духовному воспитанию подростка представляет собой последовательность этапов, основанных на стимулировании понимания амбивалентности мира, разрешения внутренних противоречий, разрешения противоречий во взаимоотношениях, духовного самосовершенствования.

Рассмотрим их подробно.

Первый этап – стимулирование понимания амбивалентности мира. Задачи – расширение представлений подростка об общечеловеческих ценностях, развитие эмоционального отношения к таким ценностям, как Истина, Добро, Красота, понимание подростком амбивалентности мира. Данный этап направлен на развитие ценностно-смыслового компонента духовного воспитания и разрешение противоречий в ценностно-смысловой сфере подростка. Ведущие формирующие средства – антиномичные ситуации, содержащие в качестве проблемы ценностно-смысловой парадокс (при этом педагог акцентирует внимание на двойственности окружающего мира). Результаты данного этапа – актуализация возможности подростка пойти к светлой духовности, расширение представлений об общечеловеческих ценностях и выстраивание непротиворечивой системы ценностей подростка.

Второй этап – стимулирование разрешения внутренних противоречий. Задачи – стимулирование понимания подростком самого себя, актуализация потребности в духовном самосовершенствовании. Этап направлен на развитие рефлексивного компонента духовного воспитания подростка и решение противоречий в его внутреннем мире. Ведущие формирующие средства – рефлексивные ситуации духовного воспитания, в которых акцент делается на помощи в осознании и принятии подростком своих внутренних проблем. Результаты данного этапа – актуализация потребности в самосовершенствовании через осознание своих проблем, понимание собственных возможностей и осмысление своих поступков.

Третий этап – стимулирование разрешения противоречий во взаимоотношениях. Задачи – развитие эмпатийных способностей подростка, умений понимать Другого; расширение представлений о категориях «переживания», «радость», «грусть» и др.; актуализация потребности и развитие способности к ценностно-смысловому диалогу. Данный этап направлен на развитие эмпатийно-эмотивного компонента и разрешение противоречий подростка в сфере взаимоотношений. Ведущие формирующие средства – эмпатические ситуации. При этом в качестве содержания выступают проблемы подростка во взаимоотношениях – такие, как боязнь высказать свое мнение, неспособность слышать Другого и т.п. В связи с этим данные ситуации направлены на включение подростка в ценностно-смысловой диалог. Результаты этапа – актуализация потребности подростка в понимании значимого Другого для самосовершенствования, развитие эмпатийных способностей.

Четвертый этап – стимулирование духовного самосовершенствования. Задачи – стимулирование духовного самосовершенствования подростка, совершения и планирования им духовного поступка. Этап ориентирован на развитие самореализационного компонента духовного воспитания. Ведущие формирующие средства – самореализационные ситуации, содержанием которых выступает проблема смыслового наполнения подростком поступка героя. Результат этапа – активизация способностей подростка к духовному развитию.

После реализации описанных этапов применения ценностно-смысловой проблемной ситуации в духовном воспитании подростка была проведена итоговая диагностика. В результате аморфный отрицательный уровень проявили 6% подростков, аморфный положительный – 11%, фрагментарный – 22%, ситуативный – 42%, целостный уровень – 19% подростков. Корреляция результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза позволяет говорить об эффективности реализованной модели применения ценностно-смысловой проблемной ситуации в качестве средства духовного воспитания подростка.

Литература

1. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
2. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии : монография / науч. ред. Н.М. Боротко. Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006.
3. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики: метод. пособие. М. : Пед. о-во России, 2008.

Model of value and sense problem situation use as the means of teenager's spiritual education

There is substantiated the theoretical model of value and sense problem situation use, which contains existential issues, for the purposes of teenager's spiritual education and considering the main contradictions of spiritual education at juvenile age. There are suggested the results of the experimental work in testing its effectiveness, given the typology of situations, which was developed taking into consideration the purposes of spiritual education.

Key words: *spiritual education, value and sense problem situation, juvenile age, humanist pedagogic paradigm, existential issue.*

Н.С. АВРАМЕНКО
(Борисоглебск)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРЯДОПОСЫЛОК ТОЛЕРАНТНОСТИ У СИРОТ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАКРЫТОМ СОЦИУМЕ ДЕТСКОГО ДОМА

Изложена проблема социально-нравственного воспитания детей-сирот дошкольного возраста. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на развитие предпосылок толерантности у воспитанников детского дома.

Ключевые слова: *социально-нравственное воспитание, социальная ситуация нравственного развития ребенка-сироты.*

В последние годы проблема развития толерантности подрастающего поколения особенно актуальна. Повышенная агрессия, конфликтность, насилие приобретают угрожающие масштабы, разрушающие наше общество изнутри. В Послании Президента РФ Д.А. Медведева к Федеральному собранию отмечается, что современная образовательная система должна учитывать важность нравственного развития детей дошкольного возраста, формировать готовность личности к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире, умение быть терпимым к иному мировоззрению.

Особое значение данная проблема приобретает в детских домах для сирот дошкольного возраста, где воспитанники изолированы от жизненных реалий и лишены тех возможностей развития, которые есть у семейных детей. Следовательно, дети-сироты проявляют агрессивность, повышенную конфликтность, жестокость, эмоциональную глухоту, сосредоточенность на себе и собственных интересах, неумение и нежелание вступать в конструктивное взаимодействие со сверстниками, что характеризует нонтолерантное поведение (И.В. Дубровина, И.А. Залыкина, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Ю.Н. Фролова и др.). Большинство авторов (Л.В. Байбородова, И.И. Епишева, О.В. Исаева, А.С. Ковалев, М.А. Ковальчук, М.И. Рожков, Г.У. Солдатова, О.Г. Шаврина, О.Д. Шаров, А.Э. Ширванян и др.) видят необходимость развивать толерантность со школьного возраста, недооценивая