

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)

На правах рукописи

Горностаева Екатерина Евгеньевна

Культурное самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

13.00.01 — общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Л.П. Разбегаева

Волгоград - 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования культурного самоопределения старшекласников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам	
1.1. Культурное самоопределение личности: состояние проблемы в научной литературе.....	18
1.2. Сущностные характеристики культурного самоопределения старшекласников.....	49
1.3. Модель процесса формирования культурного самоопределения старшекласников.....	76
Выводы первой главы.....	97
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию культурного самоопределения старшекласников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам	
2.1. Диагностика состояния школьной практики формирования культурного самоопределения старшекласников.....	101
2.2. Реализация модели процесса формирования культурного самоопределения старшекласников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.....	129
2.3. Динамика результатов опытнo-экспериментальной работы.....	152
Выводы второй главы.....	176
Заключение.....	179
Литература.....	185
Приложения.....	208

Введение

Актуальность исследования. Отличительной чертой развития современного общества выступает процесс глобализации, который, с одной стороны, создает благоприятные условия для расширения взаимодействия и взаимовлияния разнообразных национальных и этнических культур, с другой стороны, влечет за собой уничтожение культурной самобытности различных народов, унификацию их традиций и обычаев (И.И. Арсентьева, Н.Е. Буланкина, Н.Б. Крылова, А.С. Панарин, В.И. Самохвалова и др.). Современный человек, отмечают исследователи, находится в социокультурной ситуации, требующей от него уважения и понимания культурной принадлежности других людей, однако при этом его собственная культурная идентичность оказывается нарушенной. В связи с этим, как указывается в Концепции национальной образовательной политики РФ, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федеральном государственном образовательном стандарте среднего полного общего образования, особую значимость приобретает культурное самоопределение личности, т. е. осознание субъектом своей позиции в поликультурном социуме через принятие системы культурных ценностей.

Вместе с тем анализ теоретических источников и результаты диагностирующего эксперимента, в котором приняли участие 250 учащихся 10–11-х классов и 32 педагога школ г. Волгограда (МОУ СШ № 33, 40, лицей № 5, ГКОУ «Волгоградский мужской лицей имени Ф.Ф. Слипченко»), продемонстрировали, что всего у 7% учащихся культурное самоопределение характеризуется высоким (инкультурационным) уровнем сформированности. У большинства старшеклассников (75%) данное качество отличается низким (атрибутивным) уровнем. Е.А. Исаев, Л.М. Лисина, А.Р. Мурасова, М.Л. Платонова, П.В. Сысоев и др. указывают на причины низкой сформированности культурного самоопределения обучающихся, среди которых: отсутствие целенаправленной работы педагогов по формированию культурного самоопределения, несмотря на то, что в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего полного общего образования

подчеркивается, что ведущей целью современного образования является создание условий для осознания школьниками своего места в социокультурном пространстве посредством понимания и принятия ими культурных ценностей многонационального российского народа и мирового сообщества; недостаточная ориентация учебно-методических комплексов на формирование исследуемого личностного новообразования; отсутствие научно-методических механизмов, обеспечивающих процесс формирования культурного самоопределения школьников.

Таким образом, современная социокультурная ситуация доказывает необходимость организации целенаправленной работы по формированию культурного самоопределения школьников. Полагаем, что ведущую роль в этом процессе играет школьное социально-гуманитарное образование, поскольку оно, во-первых, сопряжено с ценностно-смысловым освоением человеческого бытия (Л.П. Разбегаева), во-вторых, содержание социально-гуманитарных дисциплин, охватывая пройденные человечеством этапы развития цивилизации, все сферы жизни общества и человека, призвано способствовать приобщению школьников к ценностям и идеалам национальной и мировой культур, создавая тем самым условия для поэтапного формирования культурного самоопределения с учетом психологических особенностей личности.

В качестве наиболее сензитивного периода для формирования культурного самоопределения выступает старший школьный возраст, который характеризуется активным поиском личностью собственной идентичности, познанием и оценением самого себя, формированием четкого и целостного «образа Я» (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Э. Эриксон). В качестве элементов идентичности выступают ценностные ориентиры, идеалы, убеждения, которые подросток выбирает на этапе кризиса идентичности из разнообразных альтернативных вариантов. Они являются основанием для определения личностью собственной позиции в жизни, обществе, культуре.

В психолого-педагогической литературе проблема культурного самоопределения личности исследовалась как непрерывный процесс языковой

самореализации личности в полиязыковом образовательном пространстве (Н.Е. Буланкина); как структурный компонент становления субъекта диалога культур в процессе поликультурного языкового образования (П.В. Сысоев); в рамках формирования культурной толерантности старшеклассников (Д.В. Григорьев). Изучалась специфика педагогического сопровождения культурного самоопределения личности (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, А.Р. Мурасова), рассматривались особенности процесса формирования культурного самоопределения в процессе раннего иноязычного образования (Е.А. Исаев); исследовались педагогические условия культурного самоопределения личности (Л.М. Лисина, М.Л. Платонова), рассматривалась проблема самоопределения личности в национальной культуре в контексте вопросов развития системы национального образования (С.В. Куликова).

В рамках данного исследования в качестве основополагающих выступили следующие идеи: Г. Гегеля – о самоопределении как процессе распрямления и воспроизведения (опредмечивания) всего социального, которое должно быть открыто и присвоено личностью заново в процессе познания человеческой истории; Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, С.Л. Франка – о самоопределении как поиске некоего должного (идеала, ценности), находящегося вне человека, обретения этого должного и принятия его как ориентира собственной жизнедеятельности; С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера – о связи самоопределения с формированием внутренней позиции человека по отношению к ценностям; Е.А. Александровой, Н.Н. Никитиной, Т.А. Носовой – о самоопределении как длительном непрерывном процессе и дискретном акте, результатом которого является выбор личностью собственной позиции в культурном пространстве; Н.М. Борытко, В.А. Конева, В.Н. Кормаковой, Л.П. Разбегаевой – о связи самоопределения с формированием ценностного отношения к тем сторонам действительности, относительно которых личность самоопределяется; А.В. Мудрика, Т.С. Снегиревой, П. Шульца, Э. Эриксона – о самоопределении как поиске и обретении личностью собственной идентичности; А.И. Арнольдова, С.Н. Иконниковой – о культуре как целостной, сложной,

самоорганизующейся системе, интегрирующей в себе деятельностный и аксиологический характер, гуманистическую направленность и национально-этническое своеобразие; Е.А. Исаева, Л.М. Лисиной, А.Р. Мурасовой – о культурном самоопределении как процессе и результате вхождения личности в мировую культуру в контексте осознания своей культурной принадлежности.

Таким образом, культурное самоопределение личности рассматривается в научной литературе, прежде всего, как качество личности. Вместе с тем в существующих теоретических исследованиях целостно оформленное представление о процессе формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам до настоящего времени не нашло научного осмысления. Анализ философских, психолого-педагогических исследований, педагогической реальности указал на противоречие между:

- возрастанием социальной значимости культурного самоопределения личности и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования данного качества у обучающихся;

- наличием потенциала социально-гуманитарного образования для формирования культурного самоопределения старшеклассников и отсутствием процессуально-технологической поддержки решения обозначенной задачи;

- актуализацией потребности учащихся старших классов в культурном самоопределении и недостаточной ориентированностью педагогов на организацию соответствующего процесса в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Выделенные противоречия выступили в качестве источника исследовательской **проблемы**, состоящей в необходимости научного обоснования процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы культурного самоопределения старшеклассников позволили определить **тему исследования**:

«Культурное самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам».

Объект исследования – процесс обучения учащихся старшей школы дисциплинам социально-гуманитарного цикла.

Предмет исследования – культурное самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Цель исследования заключается в научном обосновании процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Гипотеза исследования: процесс формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам станет эффективнее при условиях:

– если культурное самоопределение будет рассматриваться, с одной стороны, в качестве процесса осознания личностью собственной культурной идентичности посредством осмысления, понимания и принятия культурных ценностей, с другой стороны, в качестве результата – личностного качества, обеспечивающего готовность субъекта к активному проектированию и прогнозированию собственной жизнедеятельности в современном поликультурном социуме;

– в качестве основания формирования культурного самоопределения выступит уровневая модель, представляющая собой последовательную смену атрибутивного, эмотивного и инкультурационного уровней;

– формирование культурного самоопределения будет осуществляться как поэтапный процесс, в котором учитывается потенциал дисциплин социально-гуманитарного цикла, а также механизм формирования ценностных отношений и ориентаций личности (Л.П. Разбегаева, М.С. Яницкий);

– в качестве приоритетных педагогических средств будут выступать аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации, конструируемые в контексте ценностно-коммуникативных задач.

Задачи исследования:

1. Выявить сущностные характеристики культурного самоопределения личности.

2. Сконструировать модель процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

3. Разработать и апробировать в ходе опытно-экспериментальной работы систему средств формирования культурного самоопределения в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Методологическую основу исследования составили:

– культурологический подход (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова), провозглашающий главной целью современного образования воспитание «человека культуры», основополагающим свойством которого являются способность к самоопределению в мире культуры через интериоризацию общечеловеческих и национальных культурных ценностей и готовность к диалогу как единственному способу существования и взаимодействия культур;

– идеи гуманитарно-целостного подхода в образовании (Н.М. Борытко, А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), исходящие из признания целостности педагогических систем и ориентирующие на исследование и проектирование культурного самоопределения в качестве интегративного свойства личности;

– аксиологический подход (Г.П. Выжлецов, Л.Н. Столович и др.), с точки зрения которого культура выступает в качестве трансформации должного в реальное путем перевода культурных ценностей во внутренний мир личности;

– идеи деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), исходящие из признания центрального значения деятельности в процессе развития личности школьника и позволяющие создать условия для перевода самоопределяющегося субъекта в позицию активности, общения, свободного выбора;

– идеи личностно ориентированного подхода в образовании (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.),

ориентированные на самореализацию обучающегося в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса, что позволяет корректировать содержание социально-гуманитарных дисциплин и конструировать систему адекватных педагогических средств;

– ценностный подход в образовании (А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева и др.), предполагающий рассмотрение социально-гуманитарного образования в качестве аксиологической среды, где осуществляется обретение личностью опыта культурного самоопределения посредством присвоения ценностей.

Основные этапы исследования. Исследование включало в себя три этапа (с 2008-го по 2016 г.):

1) поисково-теоретический (2008–2010 гг.) – разрабатывался концептуальный замысел исследования, изучались научная литература и массовый педагогический опыт по проблеме исследования, выявлялись методологические ориентиры исследования, определялись сущностные характеристики культурного самоопределения старшеклассников;

2) опытно-экспериментальный (2010–2014 гг.) – осуществлялся констатирующий эксперимент, проектировалась модель процесса исследуемого личностного образования, организовывался и проводился формирующий эксперимент, выявлялась динамика процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников;

3) теоретико-обобщающий (2015–2016 гг.) – обрабатывались и анализировались полученные в ходе формирующего эксперимента результаты, обобщались и систематизировались данные и исследовательские материалы, оформлялся текст диссертационной работы.

Методы исследования:

– поисково-теоретический этап предполагал использование теоретического анализа научной литературы и нормативных источников, исследование и обобщение педагогического опыта, организацию научного наблюдения с целью извлечения эмпирических данных о формировании исследуемого личностного новообразования на практике;

– опытно-экспериментальный этап предполагал проведение констатирующего и формирующего экспериментов, использование теоретического моделирования процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников, наблюдения, беседы, интервьюирование, анкетирование, тестирование обучающихся и педагогов, методы статистической и качественной обработки результатов исследования;

– теоретико-обобщающий этап предполагал применение методов обобщения и систематизации теоретических и эмпирических результатов, ранжирования, классификации, сравнения, а также математических методов анализа полученных данных.

В качестве **экспериментальной базы исследования** выступили опытно-экспериментальная работа исследователя в МОУ СШ № 33, лицее № 5 г. Волгограда, ГКОУ «Волгоградский мужской лицей имени Ф.Ф. Слипченко», деятельность учителем в МОУ СШ № 33. Всего в формирующем эксперименте участвовали 78 учеников и 8 преподавателей. В контрольную группу вошел 71 учащийся старших классов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Культурное самоопределение личности понимается как интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием субъектом культурной идентичности в контексте присвоения культурных ценностей и проявляющееся в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива.

Структура культурного самоопределения представлена когнитивно-оценочным, ценностно-идентификационным, деятельностным компонентами. *Когнитивно-оценочный компонент* интегрирует в себе знания о культурных ценностях и их оценку личностью. Это предполагает понимание личностью культуры как единой, открытой системы, состоящей из самобытных национальных культур, взаимодействующих на основе принципа диалога. *Ценностно-идентификационный компонент* предполагает идентификацию субъекта с культурным идеалом как образом личности, воплотившим в себе

положительные черты и качества, исторически сложившиеся на основе духовных ценностей, сохраняемым и транслируемым потомкам в качестве эталона социальной деятельности. На основе переживания тождества со значимым культурным идеалом происходит «открытие» старшеклассником личностного смысла культурных ценностей, включение их в свой внутренний мир. Присвоенная таким образом система ценностей составляет ядро культурной идентичности и позволяет личности обрести устойчивое представление о себе в социокультурном пространстве. *Деятельностный компонент* определяет проектирование и регуляцию личностью собственной социальной деятельности, поведения, жизни на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива. Специфика компонента заключается в том, что его содержанием выступают, с одной стороны, «распредмечивание» предметов культуры (получение определенной системы знаний о культурных ценностях, интериоризация данных ценностей), с другой стороны, деятельность по «опредмечиванию», поскольку, приняв культурные ценности как лично и социально значимые, осознав свою культурную идентичность, личность активно реализует и воспроизводит их в своей жизнедеятельности.

Компонентный состав позволил определить следующие уровни сформированности культурного самоопределения старшеклассников: атрибутивный, характеризующийся наличием неопределенной, «размытой» культурной идентичности субъекта; эмотивный, предполагающий неосознанное отождествление личностью себя с культурным идеалом; инкультурационный, выражающийся в осознании старшеклассником собственной культурной идентичности.

2. Специфика ценностного потенциала дисциплин социально-гуманитарного цикла, психологические механизмы интериоризации – идентификации – интернализации, выявленные уровни сформированности исследуемого личностного образования определили количество и последовательность этапов моделируемого процесса формирования культурного самоопределения

старшекласников: *эвристический, ценностно-ориентационный и прогностико-коррекционный*. *Эвристический этап* ориентирован на достижение старшекласниками атрибутивного уровня сформированности культурного самоопределения путем создания «ценностной основы» для осознания своей культурной принадлежности посредством выявления, «открытия» значения культурных ценностей, т. е. осознания их объективных общественных свойств, которые делают их ценностями в обществе. Представления о собственной культурной идентичности формируются как разрозненные, фрагментарные образования, которые включают в себя элементы знаний, образов, оценок. На данном этапе не наблюдается стремления субъекта в чем-либо следовать объекту идентификации (культурному идеалу), отсутствуют изменения характерологического плана. *Ценностно-ориентационный этап* направлен на достижение учащимися следующего уровня сформированности культурного самоопределения – эмотивного. На данном этапе предполагается осознание школьником собственной культурной идентичности через образование личностного смысла культурных ценностей, выявление их субъективной значимости на основе отождествления личности с культурным идеалом. Происходит сознательная перестройка собственного отношения личности к культурному идеалу, которому отводится определенное место в жизнедеятельности. *Прогностико-коррекционный этап* направлен на достижение старшекласниками третьего уровня сформированности культурного самоопределения – инкультурационного. На данном этапе определяющим становится принятие личностью культурного идеала как императива, который выступает для нее в качестве регулятора поведения, определенного эталона. Осуществляется «включение» культурного идеала в систему смысловых связей собственного жизненного мира, что находит выражение в проектировании личностью собственной социальной деятельности.

3. Процесс формирования культурного самоопределения старшекласников эффективен в рамках организации аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации, которые представляют собой *совокупность условий*,

обеспечивающих отождествление субъектом себя с культурным идеалом на основании включения в свой внутренний мир и принятия как собственных ценностей данного идеала, присвоения его личностных смыслов. Системообразующим дидактическим средством аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации выступают ценностно-коммуникативные задачи, под которыми понимаются задачи, обеспечивающие субъекту возможность проектировать социальную деятельность в контексте идентификации с культурным идеалом. Основой классификации ценностно-коммуникативных задач являются следующие критерии: содержание, степень сложности, характер искомого.

Эвристический этап предполагает создание аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации на основе ценностно-коммуникативных задач репродуктивной степени сложности, способствующих осознанию школьниками значения культурных ценностей через поиск признаков данных ценностей в учебном материале. *На ценностно-ориентационном этапе* преобладают аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации, построенные на основе ценностно-коммуникативных задач продуктивной степени сложности, которые направлены на осмысление и понимание учащимися личностной и социальной значимости культурных ценностей посредством обоснования собственного отношения к данным ценностям. *Прогностико-коррекционный этап* предполагает конструирование аксиологических педагогических ситуаций посредством ценностно-коммуникативных задач творческой степени сложности, ориентированных на включение присвоенных культурных ценностей в систему отношений старшеклассника с окружающей действительностью, активное прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что *впервые* дано определение культурного самоопределения старшеклассников как интегративного личностного образования, характеризующегося осознанием

субъектом культурной идентичности в контексте присвоения культурных ценностей и проявляющегося в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива; *дополнено* научное знание о структуре культурного самоопределения старшеклассников (когнитивно-оценочный, ценностно-идентификационный, деятельностный компоненты) и критериях рассматриваемого личностного качества, к которым в развитие имеющихся результатов исследований добавлены следующие: полнота и системность знаний о культурных ценностях; характер оценочного отношения к данным ценностям; степень осознанности личностью значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности; уровень сформированности ценностно-коммуникативных умений; степень реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения; *конкретизированы* научные представления о процессе формирования культурного самоопределения как переходе от низкого (атрибутивного) уровня, характеризующегося наличием неопределенной, «размытой» культурной идентичности субъекта, через средний (эмотивный), предполагающий неосознанное отождествление личностью себя с культурным идеалом, к высокому (инкультурационному) уровню, выражающемуся в осознании старшеклассником собственной культурной идентичности; *обоснована* система педагогических средств (ценностно-коммуникативные задачи), ориентированных на присвоение учащимися культурных ценностей в аксиологическом пространстве социально-гуманитарного образования в контексте идентификации личности с культурным идеалом.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что впервые проблема культурного самоопределения личности рассматривается в контексте присвоения субъектом культурных ценностей. Описаны атрибутивный, эмотивный, инкультурационный уровни сформированности культурного самоопределения личности с позиций ценностного и целостного подходов. Это может выступить основой для определения уровней сформированности других видов самоопределения. Разработанные теоретические основы создают условия

для исследования иных подходов, образующих систему процессуального обеспечения культурного самоопределения личности, что способствует расширению представлений о культурном самоопределении личности в теории ценностного и целостного подходов.

Представлена содержательная характеристика культурного самоопределения в контексте присвоения личностью культурных ценностей, а также процесс его формирования в обучении предметам социально-гуманитарного цикла в русле ценностного и целостного подходов, что может позволить теоретически обосновать процесс формирования иных типов самоопределения. Данные результаты могут выступить в качестве теоретической базы исследований культурного самоопределения на иных возрастных этапах, а также формирования данного личностного качества в образовательном процессе в контексте принципа интеграции.

Достоверность результатов исследования обеспечивается решением проблемы с позиций целостного подхода, который заключается в непротиворечивости и аргументированности исходных теоретических положений об аксиологической среде социально-гуманитарного образования, создающей условия для приобретения старшеклассниками опыта культурного самоопределения, о целесообразности формирования культурного самоопределения в контексте присвоения культурных ценностей; изучением педагогической практики по формированию культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам; корректным осуществлением опытно-экспериментальной работы по формированию рассматриваемого личностного качества, повторяемостью ее результатов; применением теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели, задачам и логике исследовательской работы; достаточной количественной базой формирующего эксперимента; личным участием автора в экспериментальной работе.

Практическая ценность результатов исследования заключается в том, что они позволяют использовать разработанный комплекс уровневых характеристик,

показателей, критериально-диагностических методик и системы средств по формированию культурного самоопределения старшеклассников в профессиональной деятельности учителей социально-гуманитарных дисциплин. Обоснованная логика формирования рассматриваемого качества дополняет методический багаж преподавателей общеобразовательных учреждений в воспитании подрастающего поколения в условиях реализации ФГОС ООО.

Апробация результатов исследования осуществлялась на международных научно-практических конференциях: «Развитие образования в Волгоградской области: история и современность» (Волгоград, 2010), «Социокультурные механизмы преемственности ценностей» (Иркутск, 2012); «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания» (Москва, 2013), «Современное общество. Наука и образование» (Москва, 2013), «Современные концепции научных исследований» (Москва, 2014), «Современная наука: тенденции развития» (Краснодар, 2014), «Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации» (Москва, 2014), «Перспективы развития науки и образования» (Москва, 2015); на всероссийских научно-практических конференциях: «Ценностный подход в социально-гуманитарном образовании в школе и в вузе» (Волгоград, 2008), «Проектная деятельность как средство формирования компетентности специалиста» (Волгоград, 2009), «Образы России, ее регионов в историческом и образовательном пространстве» (Новосибирск, 2010), «Нижнее Поволжье в экономическом, политическом, социокультурном пространстве России: история и современность» (Волгоград, 2010), «Молодежь Волгоградской области и актуальные проблемы реализации государственной молодежной политики» (Волгоград, 2010), «Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества образования» (Волгоград, 2010); «Современный этап модернизации образования: ресурсы устойчивого развития» (Волгоград, 2016); на XVI региональной конференции молодых исследователей Волгоградской области (Волгоград, 2010); региональной научно-практической конференции «Модернизация образования на компетентностной основе: опыт и

результаты внедрения образовательных стандартов нового поколения» (Волгоград, 2012).

Основные выводы исследования отражены в двадцати четырех публикациях (12,3 п. л.), из которых 4 – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России.

Внедрение результатов исследования в практику школьного образования осуществлялось в процессе преподавательской деятельности исследователя в МОУ СШ № 33, а также учителей истории, обществознания, мировой художественной культуры в МОУ СШ № 33, лицее № 5 г. Волгограда, ГКОУ «Волгоградский мужской лицей имени Ф.Ф. Слипченко». Исследовательские материалы использовались при организации и проведении занятий в рамках обучения социально-гуманитарным дисциплинам.

Личный вклад соискателя заключается в теоретическом обосновании основополагающих идей исследования, в непосредственном участии в получении результатов исследования и их апробации в процессе преподавательской деятельности в школе, подготовке основных публикаций по исследовательской работе, в которых нашли отражение идеи ценностного подхода (Л.П. Разбегаева) в процессе формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Объем и структура диссертации. Диссертация общим объемом 226 с. состоит из введения (15 с.), двух глав (1-я глава – 83 с., 2-я глава – 74 с.), заключения (6 с.), библиографического списка (258 наименований); включает 9 приложений с материалами опытно-экспериментальной работы, диагностическими методиками. Основной текст диссертации содержит 23 таблицы, 1 схему, которые систематизируют эмпирический и теоретический материал.

Глава 1. Теоретические основы формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

1.1. Культурное самоопределение личности: состояние проблемы в научной литературе

Для выявления сущности феномена «культурное самоопределение личности» представляется необходимым изучение понятийного поля данного неоднозначного и сложного явления, которое составляют такие понятия как «самоопределение», «культура», «культурное самоопределение».

Рассмотрим первую составляющую понятия «культурное самоопределение» - **понятие «культура»**. Следует отметить, что единого и общепризнанного определения данного понятия не существует. Термин «культура» появился впервые в произведении Марка Порция Катона Старшего. В этом памятнике латинской прозы, датируемым 160 г. до н.э., обсуждается вопрос обработки земли, уходу за ней, что должно предполагать не просто возделывание, а особенное отношение к ней. Если последнего не будет, «то не будет и хорошего ухода, то есть не будет культуры» [76, с. 121].

Римляне употребляли слово культура с каким-нибудь объектом в родительном падеже, то есть только в словосочетаниях, означающих совершенствование, улучшение того, с чем сочеталось.

В значении самостоятельного понятие культура появилось в трудах немецкого юриста и историка С. Пуфендорфа (1632—1694), который использовал данный термин для обозначения «человека искусственного», воспитанного в обществе, в противопоставление человеку «естественному».

Начиная со второй половины XVIII века, понятие «культура» стало широко использоваться в исторической науке и философии. Культуру начинают изучать как особый, отличный от животного существования, способ человеческого бытия. В данный период в разработке проблематики культуры выделилось несколько подходов. В первом из них культура представлялась как процесс и результат

совершенствования разумных форм жизни и человеческого разума, противостоящих варварству и дикости первобытного состояния человечества (Вольтер, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо); как развитие религиозного, морального, научного, эстетического, философского, политического и правового сознания, иными словами, как историческая эволюция человеческой духовности, обеспечивающая общественный прогресс (И. Гердер, И. Кант, Т. Лессинг, Ф. Шеллинг, И. Шиллер).

Представители второго подхода делали акцент на особенностях культуры в различных типах общества, а не на постепенном историческом развитии культуры. С их точки зрения, специфические культуры являются автономными системами идеалов и ценностей, которые определяют тип общественной организации (В. Дильтей, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, П. Сорокин). Так, с точки зрения Г. Риккерта, «культура – это то, что непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеянным им ради связанной с ним ценности» [187, с.209]. При этом отмечалось, что отличительной особенностью объекта культуры является ценность, без которой он будет просто частью природы. П. Сорокин утверждал, что именно ценность выступает в качестве основы и фундамента любой культуры. Иными словами, с позиций данного подхода культура стала пониматься как система ценностей, особая значимость тех или иных явлений.

В XX веке в рамках идей символизма складывается семиотический подход к рассмотрению культуры, согласно которому «культура – это совокупность знаковых систем, с помощью которых человечество или данный народ поддерживает свою сплоченность, оберегает свои ценности и своеобразие своей культуры и ее связи с окружающим миром» [76, с. 132]. У Э. Кассирера, «культура представляет собой совокупность знаков-символов, особых условных многозначных смыслов» [96, с.183].

В философско-культурологической мысли России XIX-начала XX века культура предстает в качестве духовно-религиозного опыта человечества [158].

Так для И.А. Ильина, содержанием культуры является, прежде всего, духовное совершенствование человека, его нравственное развитие [79].

Советская философия 20-30-х годов XX века продолжила схожую линию в исследовании сущности культуры (М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев). В понимании Д.С. Лихачева, «культура есть результат знания, но не рассудочного, а согретого нравственным и эстетическим чувством» [134, с. 312]. В качестве ценностей культуры он называет любовь, искренность, порядочность.

Во второй половине XX века отечественная культурология развивалась на основе марксистской философии. Стремясь избавиться от идеализма и ценностного субъективизма, советские философы пытались объяснить феномен культуры материалистически. М.С. Каган выделил несколько трактовок культуры, которые характеризуют ее понимание в данный период. Так, с точки зрения Э.С. Маркаряна, культура, рассматривается в качестве способа человеческой деятельности. Ю.М. Лотман, Н. Чавчавадзе определяют данный феномен, как знаковую систему, «систему хранения и передачи духовного опыта, совокупность материальных и духовных ценностей, воплощенные ценности» [240, с. 156].

В настоящее время, как отмечает Е.В. Бондаревская, в науке сложились три основных подхода к определению культуры: аксиологический, деятельностный и личностный. Специфика аксиологического подхода, указывает ученый, заключается в понимании культуры как «некой объективной к человеку данности – совокупности достижений общества в его материальном и духовном развитии» [18, с.18]. Данная концепция культуры акцентирует внимание на роли и значении идеальной формы. Культура, замечает Е.В. Бондаревская, с позиций аксиологического подхода, есть «трансформация должного в реальное.., где действует механизм интериоризации (перевода) культурных ценностей во внутренний мир личности [17, с. 29].

С точки зрения представителей деятельностного подхода (М.С. Каган, Э.С. Маркарян) культура представляется в качестве специфического вида деятельности, качественной характеристики способов общественной и

индивидуальной жизни человека: «Здесь действует механизм экстерииоризации – претворения человеческих сил и способностей в объективные социально-значимые продукты деятельности и ценности» [18, с. 18].

Особенностью личностного подхода к пониманию культуры является рассмотрение ее как среды, которая растит и питает развитие личности (Л.Н. Коган, В.М. Межуев, Э.В. Соколов). В этой концепции «под культурой понимаются все проявления человеческой субъективности, свойства и качества, характеризующие «меру» культурности общества, культурно-исторической эпохи в ее человеческом измерении: уровень свободы, образованности, нравственности духовности людей, их способностей к культурному саморазвитию» [18, с. 21]. В качестве истинного творца культуры здесь выступает человек. Механизмом его развития в культуре выступает персонализация.

При исследовании проблемы культурного самоопределения старшеклассников мы будем, исходя из аксиологического подхода, рассматривать культуру как «понятие в первую очередь ценностное,.. не что иное как мир воплощенных ценностей» [240, с. 38]. Данный подход акцентирует внимание на рассмотрении мировой культуры как «целостности, находящейся в процессе исторического развития» [76, с. 367]. Таким образом, с позиции аксиологического подхода, каждая этническая и национальная культура имеет ценности, которые обладают общечеловеческим значением [42]. При этом, как отмечает Е.А. Исаев, это наиболее отчетливо проявляется в диалоге культур, в котором ценности одной национальной культуры положительно принимаются другой и начинают играть огромную роль в их развитии [82].

Проанализируем вторую составляющую понятия «культурное самоопределение» - **понятие «самоопределение»**. Самоопределение личности является сложной научной проблемой, которую изучают такие науки как философия, педагогика, психология, социология.

До начала XX века понятие самоопределение личности, по сути, отождествлялось в философской мысли с категорией свобода воли (свобода выбора) человека. Как указывает И.Т. Фролов, свобода воли – «философская

категория, обозначающая философско-этическую проблему, детерминирован или независим человек в своих действиях, то есть вопрос об обусловленности человеческого выбора» [228, с. 438]. Таким образом, ядром самоопределения личности выступит выбор, либо детерминированный внешними условиями, либо абсолютно свободный. Как нами было показано, в истолковании свободы выбора можно выделить две философские позиции: детерминизм, отстаивающий причинную обусловленность выбора человека (стоики, Августин Блаженный, Г. Лейбниц, Б. Спиноза, Г. Гегель) и индетерминизм, отвергающий его причинную зависимость (Аристотель, Эпикур, И. Фихте) [54]. Однако в истории философии более распространены смешанные, эклектические доктрины, сочетающие противоположные позиции. Таков дуализм И. Канта, Ф. Шеллинга, А. Шопенгауэра. Так, по мнению И.Канта, одной из всеобщих и необходимых форм представления, на основе которых человеческий разум создает мир явлений, выступает причинность. Исходя из этого, указывает философ, любое явление возникает как следствие другого явления «и весь мир явлений предстает совокупностью рядов причин и следствий» [88, с. 234]. Иными словами, мир явлений всецело обусловлен действием причинно-следственных связей. Следовательно, свобода выбора здесь не может иметь место. Она возможна только в запредельном мире (в сфере бытия умопостигаемого), о котором теоретически ничего неизвестно. Однако, поскольку человек выступает не только как часть мира явлений, но и как разумное существо, принадлежащее интеллигибельному (умопостигаемому) миру, он, по мысли Канта, обладает свободой воли, однако в «эмпирическом мире, где господствует естественная необходимость, он несвободен в своём выборе, а воля его причинно обусловлена» [88, с. 279].

Конкретизировать учение И.Канта пытались А.Шопенгауэр и Ф. Шеллинг. Так, Ф. Шеллинг, с одной стороны, определяет свободу как внутреннюю необходимость, с другой стороны — признает самополагающий характер первоначального акта выбора [186].

Провозглашая свободу воли, Г. Гегель по существу наделяет ею не человека, а «мировой дух», воплощающий «чистое» понятие свободы воли [38, с. 128]. Для того чтобы овладеть своей собственной свободой, дух должен максимально полно реализовать ее. Самоопределение отдельной личности предстает у Г. Гегеля как процесс распрямления и воспроизведения всего социального, которое должно быть «открыто заново для себя субъективным духом (индивидуальным сознанием)» [38, с. 342], в процессе образования и освоения истории человечества.

Непосредственно термин «самоопределение» начинает впервые употребляться в философии экзистенциализма. Именно данная категория становится одной из центральных в этом философском направлении. Представители философии экзистенциализма С.Кьеркегор, Ж.-П.Сартр, М.Хайдегер, К.Ясперс продолжают линию сторонников индетерминизма и рассматривают проблему самоопределения личности в контексте обусловленности или независимости человеческого выбора. Философы-экзистенциалисты отмечают, что на определенном этапе жизни человек осуществляет переход «от созерцательно-чувственного способа бытия, когда всё в нём детерминировано внешними факторами и когда он сам себе не принадлежит, к самому себе» [158, с.67]. Данный переход представляет собой выбор, в результате которого поступки и действия человека определяются исключительно «внутренним Я».

Стремясь раскрыть специфику человека, философы-экзистенциалисты отказываются от рассмотрения его как «существа частично детерминированного». По мнению Ж.-П. Сартра, трактовка свободы как «факта сознания» абсолютно неприемлема. Тотальность и целостность – основные характеристики свободы. «Человек осуждён быть свободным, мы постольку личности, поскольку совершаем свой, только свой выбор», - считает Ж.-П. Сартр [203, с. 238]. Таким образом, акт самоопределения есть свободный, ничем необусловленный выбор человека.

На значимость самоопределения в жизни человека указывал С. Кьеркегор. По мнению философа, «самоопределение как выбор себя имеет решающее значение для внутреннего содержания личности: делая выбор, она вся наполняется выбранным, если же она не выбирает, то чахнет и гибнет» [127, с. 163]. Основой самоопределения человека выступают его собственные устремления, замыслы, проекты.

Несколько иные взгляды на соотношение свободы и выбора в процессе самоопределения личности высказывал А. Камю, для которого «выбор есть прощение со свободой» [92, С. 312], поскольку, во-первых, она и до выбора мнимая (человек только представляет, что имеет неограниченное количество вариантов), во-вторых, человеку приходится осуществить выбор только одной возможности. В этом и состоит основной смысл самоопределения личности.

Таким образом, жизнь человека, в понимании философов-экзистенциалистов абсолютно свободна, независима ни от чего внешнего. Основной установкой классического экзистенциализма является помощь человеку в обретении «подлинного существования», «в выборе себя». Личностная позиция человека (ориентации, отношение к миру, к самому себе в этом мире) является его решающей характеристикой. Именно от нее, а не от характера, с точки зрения экзистенциалистов, зависит все. Характер – это всего лишь «то, что я, как личность, формирую сам» [158, с.35]. Таким образом, основой самоопределения выступает свободный выбор, принятие личностью решения. Такое решение является исходным толчком к последующим действиям, к формированию определенной позиции, к самоопределению человека. Но следует отметить, что понятие свободы в экзистенциализме не является синонимом анархии, поскольку сопряжено с категорией ответственность. Как отмечает Н.Н. Никитина, осуществляя выбор, человек одновременно возлагает ответственность за него на себя: «Экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование. Ответственность за свой выбор, за свою жизнь, человек несет не только перед собой, но и перед другими людьми» [160, с. 89]. Ведь то, что является благом для одних, может и не

быть благом для других. Личность, осуществляя свой выбор, утверждая те или иные ценности, формирует определенный идеал человека, тем самым «личность выбирает не только свое бытие, но и бытие всего человечества» [98, с. 225].

Таким образом, проведенный нами анализ философского аспекта феномена самоопределения позволяет выявить сложность и неоднозначность в решении данной проблемы, демонстрирует несостоятельность детерминизма, который превращает человека в марионетку различных общественных, природных, сверхъестественных сил [58]. В то же время представляется невозможным полное принятие идей самодетерминации, отдающей человеку полную власть над собой и собственной жизнью, поскольку онтологическая свобода, отмечает Н.Н. Никитина, «свобода без границ профанирует саму идею свободы» [158, с.178].

Анализ отечественной философии продемонстрировал, что решение проблемы самоопределения осуществляется здесь в направлении поиска некоего должного, находящегося вне человека, обретения этого должного, принятия его как ориентира для самоорганизации и саморазвития [58]. Для русской философской мысли XX века центром внимания становится проблема соотношения обусловленности существования человека Богом и наличием его собственной свободы воли (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, П.Флоренский, С.Л.Франк, и др.).

Так, христианская мысль, согласно которой человек подобен «горшку в руках горшечника» (Бога), подверглась критике С.Л.Франка. В то же время философ указывает, что невозможно «заменить данный тип детерминации губительным замыслом обоснования человеческого бытия по его самочинной воле, – замыслом, приводящим к самоубийственному разрушению самой неустранимой основы духовного бытия человека» [230, с.112]. Способность к свершению самоопределения, по мнению С.Л.Франка, связана с потенциально присутствующим в человеческом существе некоторого божественного начала («Богочеловечности»), которое находит воплощение в определенном идеале человеческой жизни: «Человеческая природа должна сочетать в себе момент, в котором человек есть отдельное, отличное от Бога конкретное существо, с

моментом, в лице которого он есть существо потенциально богослитное» [230, с.113]. Таким образом, человек, подчеркивает философ, осуществляя акт самосознания, который соединяет в себе самоопределение, самооценивание и самопознание, выходит за рамки собственной объективной действительности и обретает подлинную свободу: «В акте самосознания человек сам смотрит на себя, судит и оценивает себя – имеет себя в двойном состоянии познающего и познаваемого, оценщика и оцениваемого, судьи и судимого. Только из этой иной сферы, возвышающейся над всем фактически данным, человек может почерпнуть руководство, и силы для своей активности в составе «этого» мира...» [230, с.135].

Акцент на главенстве внутренней детерминации в осуществлении свободы выбора человеком делает Н.О. Лосский. Философ согласен с тем, что человека творит Бог, но «из рук Божиих тварь выходит лишь как потенция личности, но еще не действительная личность» [139, с. 456]. Человек сам определяет свою судьбу и вследствие этой свободы воли «одни выбирают дорогу к Богу, другие избирают «землю», т.е. бытие вне Бога» [139, с. 487]. Таким образом, самоопределение человека предстает как альтернативный выбор дороги к Богу, либо вне его.

С данным подходом к пониманию самоопределения категорически не согласен И.А. Ильин. По мнению философа, только воспитание в человеке духовного характера делает возможным его самоопределение в этом мире: «Свобода есть начало творческое и драгоценное; но она не есть свобода от духа, от совести и чести... Человек придает себе бытие тогда, когда в основу своего жизненного самоопределения полагает не «возможности» своего личного произвола, своих потребностей и капризов, а необходимость и верность духовного порядка» [79, с. 348]. Приобретение этих духовных сил происходит через приобщение личного опыта человека к божественному. Фактически И.А. Ильин в качестве условия свободы признает «несвободу человека от высшей «божественнопредметной необходимости» [79], которую личность должна осознать, осмыслить и принять. Будучи свободным от высшего, духовного начала, человек обречен на рабское существование, бесконечное унижение,

приспособление к обстоятельствам жизни. Только способность человека «принять в себе излучаемую божественную стихию и всецело предаться ей» [79, с. 304] дает возможность личности обрести собственное достоинство, возродить себя и свою национальную культуру. Таким образом, смысл самоопределения человека И.А. Ильин он видит «в утверждении в себе сына Божьего и в умении на основе этого самому устанавливать для себя закон жизни и поведения, и самому этот закон выдерживать и соблюдать (то, что можно передать греческим словом автономия – самозаконие» [79, с. 312].

Поистине революционные взгляды с точки зрения русской религиозной философии на проблему самоопределения высказывал в своих трудах Н.А. Бердяев. В процессе эволюции от марксизма к экзистенциализму данный философ отказался от трактовки «свободы как осознанной необходимости». По его мнению, свобода «уж скорее есть нежелание знать необходимость» [14, С. 138]. Свобода, с позиции Н. Бердяева, не имеет основы, она ничем не определяема, первична по отношению к бытию. Именно из свободы (ничего) родился Бог, который из нее же сотворил мир. Но Бог царит лишь там, где существует жизнь духа, а не в реальном мире. Дух, таким образом, выступает у Н. Бердяева в качестве свободы, как творческий акт человека: «Я утверждаю примат свободы над бытием», – провозглашает Н.Бердяев. Вслед за С.Франком, философ подчеркивает связь свободы с трансцендентированием человека. Однако, замечает Н. Бердяев, основной целью и направлением личности должен стать ее выход из обыденной жизни в творчество, поскольку «творческий акт есть самоценность, не знающая над собой внешнего суда» [15, с. 151]. Возвыситься над собственным бытием и природой, которые делают человека рабом, можно исключительно в творчестве, которое, по мнению философа, «есть благодатная энергия, делающая волю свободной от страха, от закона» [14, с. 211]. Бог является инициатором творчества, но сам творческий процесс есть динамичный, не прекращающийся, стихийный акт, не детерминированный ни миром, ни Богом, в котором проявляется подлинная свобода личности. Таким образом, по утверждению В.В. Зеньковского, Н.Бердяев в стремлении освободить и отделить человека от мира и

перенести творчество внутрь личности, фактически лишает его смысла, поскольку творчество не может существовать вне мира.

В своих работах П.А.Флоренский утверждает тезис о возможности свободного нравственного самоопределения человека. Необходимым условием самоопределения выступает высшая духовная самореализация личности. Иными словами, как отмечает Н.Н. Никитина, представления П. Флоренского о самоопределении «теснейшим образом связано с верой в позитивную сущность природы человека и подразумевает в первую очередь личностное самосовершенствование» [229, с. 65].

Таким образом, проблема самоопределения личности в русской философской мысли рассматривается в основном как этико-практическая проблема. В понятии самоопределение фиксируется два вектора: вектор свободы и вектор несвободы – предназначения, долга, судьбы. Содержание и направление самоопределения находится в зависимости от терпения, желания, воли отдельной личности. Самоопределение, в понимании отечественных философов, есть деятельное отношение субъекта к ситуации, в которой он осуществляет свой собственный выбор (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский, С.Л. Франк) [58]. Как нами было отмечено, главная мысль, которая интегрирует воззрения различных представителей русской философской мысли на феномен самоопределения, состоит в том, что источники должного, относительно которого личность определяет себя в мире, находятся в культуре, и лишь самоопределившись в культуре, индивид становится индивидуальностью, которая способна свободно определять себя и собственную жизнь [54].

Советские философы сосредоточили свое внимание на вопросах нравственного самоопределения личности, системообразующим свойством которого является нравственная ответственность, представляющая собой «комплекс моральных требований, ориентирующих личность в выборе, необходимых для пользы общества поступков» [67, с. 15] (Л.М. Архангельский, А.А.Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Н.Д. Зотов). Так, по мнению О.Г. Дробницкого, смысл нравственного самоопределения заключается не столько в соблюдении

социальных норм и правил, а, прежде всего, в закреплении того, что должно быть [67].

Осознание нравственной ответственности предстает в качестве одного из методов моральной регуляции социальных отношений. Если правовая ответственность находит свое выражение в отношении человека к правам и обязанностям, официально закрепленным в законодательстве, то, как указывает В.Ф. Сафин, «нравственная ответственность предполагает осознание личностью своего гражданского долга как ответственности не только за свои действия в данный момент, но и за будущие действия, предвидения будущих ситуаций» [204, с.66].

Схожие идеи высказывал в своих исследованиях А.А. Гусейнов. Философ считает, что «задача нравственности состоит в том, чтобы ориентировать реальное сознание в поведении людей на осуществление идеала должного» [75, с. 15].

Проблему нравственного самоопределения личности изучал также Н.Д. Зотов. Так, по мнению ученого, «самоопределение в общеповеденческом отношении есть определение собою как существом, обладающим сознанием и волей..., себя самого как субъекта поведенческих проявлений» [75, с. 42]. В этом отношении личность осознает, что она сама определяет собственное поведение, сама избирает себя в роли субъекта поведения. При этом, как отмечает Н.Д. Зотов, человек как субъект самоопределения несет огромную ответственность. Прежде всего, это ответственность, за то, что он сам детерминирует себя по отношению к предъявляемым обществом нормам и требованиям. Главным в данном виде самоопределения выступает понимание личностью того, что все общественные требования являются внешними по отношению к ней и она лишь самоопределяется в выборе реагирования на данные требования. Таким образом, смысл самоопределения, по мнению Н.Д. Зотова, состоит «в велении субъектом себе подчиняться требованиям, предъявляемым извне» [75].

Современная отечественная философская мысль продолжает традиции исследования проблемы самоопределения в русле вопросов философской

антропологии (В.А. Конев, Е.А. Латуха, П. Шульц). Так, В.А. Конев в самоопределении человека различает три грани. Первая – онтологическая грань, которая предусматривает определение личностью себя в бытии, посредством возведения вокруг себя пределов, ограничений, проектирование собственного места в культуре, в обществе в целом. Вторая грань самоопределения – гносеологическая. Она предполагает осознание человеком себя как личности, изучение собственной индивидуальности, своих взаимоотношений с обществом, его требований к себе. И, наконец, нравственно-оценочная – третья грань самоопределения. Эта грань связана с детерминацией человеком себя как нравственной личности путем «эмоционального восприятия мира ценностей, их анализа, оценки и выбора тех, что не отвергаются, а принимаются, присваиваются и, став ценностным основанием проектирования «ведущей линии жизни», помогают выработать собственные жизненные ориентиры нравственно-оправданной жизнедеятельности, обрести смысл личностного существования» [105, с. 242].

В своем исследовании Е.А. Латуха, рассматривая формы, механизмы и социальные пространства самоопределения личности, определяет данный феномен «как формирование внутренней позиции личности по отношению к людям и ценностям, соотнесение своих жизненных планов, самооценки, стратегий и установок с этой позицией» [128, с. 6]. В качестве механизма самоопределения Е.А. Латуха называет идентификацию. Личность в процессе самоопределения идентифицирует себя с «реальной или воображаемой социальной группой, система ценностей и норм которой выступает для нее эталоном» [128, с. 13]. Таким образом, самоопределяющийся человек опирается в своем выборе на мнение значимых Других, поскольку они выступают в качестве носителей основных ценностных установок и ориентаций.

Проведенный М.С. Гинзбургом анализ научной литературы показал, что в социологических исследованиях проблема самоопределения связана «с анализом его как процесса включения молодежи во все сферы жизни общества, а результаты его определяются как занятие стабильной позиции во всех сферах

общественной жизни, в которых молодое поколение начинает участвовать в жизни общества в качестве членов тех социальных общностей, в которые они включились в ходе самоопределения» [39, с. 44]. Иными словами, в социологии самоопределение выступает в качестве основного инструмента социализации личности, определения человеком собственного места в обществе. Мерой самоопределения выступает степень вхождения личности в социальные структуры. Выделение различных видов самоопределения осуществляется в зависимости от того, в какие сферы общественной жизни включается человек. Так выделяют семейное, профессиональное, религиозное, политическое самоопределение. Таким образом, как было нами отмечено, с точки зрения социологов существенными характеристиками процесса самоопределения являются следующие: во-первых, самоопределение есть вхождение личности в общественные сферы и структуры; во-вторых, виды самоопределения выделяются в соответствии с данными сферами и структурами; процесс относится к поколению в целом [54].

В психологических исследованиях процесса самоопределения личности акцентируется внимание на выявлении внутренних механизмов данного феномена. С.Л. Рубинштейн изучал этот вопрос в рамках проблемы детерминации, «с позиций обоснованного им принципа — внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия» [191, с. 32]. В данном контексте самоопределение предстает в качестве самодетерминации, в отличие от внешней детерминации. Таким образом, самоопределение есть выражение активной природы «внутренних условий», через которые происходит преломление внешних воздействий. Феномен самоопределения, по мнению С.Л. Рубинштейна, «выражает саму суть принципа детерминизма, которая состоит в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему» [191, с. 382]. При этом подчеркивается, что процесс самоопределения, исходя из специфики человеческого существования, в той или иной степени всегда соотносится с определенными условиями и обстоятельствами.

Данную линию в понимании феномена самоопределения продолжает в своих работах К.А. Абульханова-Славская. В качестве центрального момента процесса самоопределения личности исследователь называет самодетерминацию, собственную активность, осознанный выбор определенной позиции: «Самоопределение – осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений» [1, с. 155].

В ряде работ по исследованию коллективистического самоопределения, выполненных под руководством А.В. Петровского, рассматриваемая проблема была детально проанализирована с точки зрения взаимодействия индивида и группы. В данных исследованиях самоопределение изучается в качестве феномена группового взаимодействия. По мнению авторов, коллективистическое самоопределение осуществляется в особых, специально создаваемых ситуациях группового давления. При этом давление оказывается вразрез с принятыми в этой группе ценностями. В связи с этим, самоопределение предстает как «способность личности действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями данной группы» [170, с. 175].

Общий подход к рассмотрению проблемы самоопределения личности в обществе был разработан В.Ф. Сафиным и Г.П. Никовым. Для данных исследователей понятие «самоопределившаяся личность» тождественно понятию «социально созревшая личность». Основными характеристиками такой личности выступают соблюдение правил, норм, принятых в обществе, центрированность на определенные коллективные и групповые ценности. Самоопределившаяся личность, по мнению исследователей, способна осознавать свои субъективные качества и общественные требования и находить определенный баланс между ними. Таким образом, с позиций В.Ф. Сафина и Г.П. Никова, «самоопределение – это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему

со стороны общества» [204, с. 68]. Этапы самоопределения, выделенные исследователями, совпадают с этапами возрастной периодизации, критерием которой является смена ведущего вида деятельности. Исходя из этого, выявленные данными учеными условия и факторы самоопределения аналогичны условиям социализации.

Наиболее полно проблема личностного самоопределения в возрастном аспекте была исследована Л.И. Божович. При характеристике социальной ситуации развития старшеклассников, в качестве аффективного центра жизненной ситуации в данном возрастном периоде, она называет самоопределение, выбор дальнейшего жизненного пути. При этом, говоря о важности самоопределения, исследователь не дает его однозначного определения. Наиболее полным является определение самоопределения «как потребности слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о себе самом и тем самым найти и определить смысл своего собственного существования» [16, с. 298]. Кроме того в своих работах Л.И. Божович указывает, что «самоопределение является личностным новообразованием старшего школьного возраста, которое связано с осознанием себя как члена социума, с формированием внутренней позиции взрослого человека, готового решать проблемы своего будущего» [16, с. 312].

В работах Л.И. Божович выявлены следующие особенности самоопределения, дающие многое для понимания его психологической природы. Исследователь указывает, что потребность в самоопределении появляется на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возрастов. Возникновение данной потребности обосновывается логикой личностного и социального развития ребенка. Кроме того, самоопределение тесно связано с такой важнейшей характеристикой старшего школьного возраста, как устремленность в будущее. Также, по мнению Л.И. Божович, потребность в самоопределении представляется «как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом» [16, с. 356]. Вместе с тем, следует отметить, что в исследованиях

ученого практически не рассматриваются механизмы самоопределения, а также отсутствует четкое определение данного феномена.

В русле данного подхода продолжила исследование проблемы самоопределения личности Т.В. Снегирева. В своих работах исследователь указывает, что самоопределение личности - это системное новообразование, интенсивное формирование которого происходит в юношеском возрасте. Вслед за Л.И. Божович, Т.В. Снегирева связывает процесс самоопределения старшеклассников с потребностью занять внутреннюю позицию взрослого человека, которая возникает у обучающихся к окончанию школы. Основываясь на выводах по проблеме психосоциальной идентичности Э. Эриксона, данный исследователь выделяет следующие особенности феномена самоопределение: во-первых, самоопределение личности возможно только в соотношении себя со значимыми Другими и в понятиях социально значимого; во-вторых, самоопределение осуществляется через осознание субъектом смысловых представлений о мире и о своем месте в этом мире [213].

С позиций ценностного подхода рассматривает личностное самоопределение М.Р. Гинзбург. Ведущими характеристиками самоопределения, по мнению исследователя, являются неразрывная связь с ценностями, с потребностью формирования определенной смысловой системы; нацеленность на будущее. Последняя характеристика уточняется в понятии жизненный план, в составе которого выделяются два вида целей: конечные и вспомогательные. Конечные цели - это идеалы, которые понимаются как ценности. Исходя из этого, автор делает вывод о тесной связи представления о собственном будущем с ценностями. Кроме того, исследователь отмечает, что «область смыслов и ценностей есть та область, в которой происходит взаимодействие личности и общества; ценности и смыслы – язык этого взаимодействия... Таким образом, обретение ценности есть обретение личностью самой себя» [39, с. 48]. М.Р. Гинзбург подчеркивает, что именно в старшем подростковом возрасте складывается новая система отношений между ребенком и обществом. Таким образом, исследователь приходит к выводу, что самоопределение в старшем

школьном возрасте есть «активное определение личностью собственной позиции относительно общественно выработанной системы ценностей» [39, с. 49].

И.С. Кон связывает социальное самоопределение личности и поиск себя с формированием мировоззрения. По мнению ученого, «мировоззрение – это, прежде всего, система убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные ценностные ориентации» [102, с. 186]. В процессе мировоззренческого поиска личность начинает осознавать себя элементом социальной общности, осуществляет выбор своего будущего общественного положения и методов его достижения. Сущность социального самоопределения личности, считает И.С. Кон, является «четкая ориентировка и определение своего места во взрослом мире.., ответ на вопрос: кем быть и что делать?» [104, с. 190].

Проблемой самоопределения личности занимался также А.В. Мудрик. В работах ученого отсутствует определение этого феномена. Однако, автор выделил «механизмы самоопределения (идентификация – обособление), а также уровни обособления: в составе группы, коллектива, в рамках групп сверстников, внутри коллективов и групп» [150, с. 159]. Ученый отмечает, что проблема самоопределения актуальна для старшеклассников как проблема не только определения будущего, но и как своего самоопределения в настоящем. А.В. Мудрик указывает, что «определение себя в мире идет как бы в виде диалогов: диалога с самим собой, диалога с окружающими людьми, диалога с миром в целом» [150, с. 110].

С точки зрения Е.А. Климова, самоопределение для учащегося – это самостоятельность, свобода выбора. Для педагога же – это область повседневного умелого руководства процессами психического развития детей. Е.А. Климов дает следующее определение профессионального самоопределения: это «...не создание пределов развитию человека, не впадание в некую ограниченность, а поиск возможностей беспредельного развития» [99, с. 57]. Исследователь подчеркивает, что это не однократное деяние, а длительный процесс, на разных возрастных этапах связанный с разными целями и имеющий разное содержание. Для самого учащегося результатом самоопределения является относительно

определенный, положительно окрашенный и реалистичный план. Для педагога же результатом работы является состояние готовности подрастающего человека к самостоятельному обдумыванию своего будущего. Это обдумывание должно быть сообразовано с важнейшими общечеловеческими ценностными представлениями и социальными нормами.

В зарубежной психологии проблема самоопределения исследуется, прежде всего, в русле вопросов выявления специфики личной идентификации. С точки зрения Э. Эриксона, самоопределение выступает как поиск Я-идентичности. Основой идентичности является осознание личностью временной протяженности, преемственности ее настоящего, прошлого и будущего [252]. Идентичность, по мнению Э.Эриксона, - это тождественность индивида самому себе. Она является результатом процесса идентификации себя, путем отделения, различения себя от других.

В работах Э. Фромма самоопределение выступает как процесс свободного выбора человеком ценностей и целей собственной жизнедеятельности и средств их реализации. Исследователь видит главный смысл самоопределения личности в ее самореализации. Основопологающим условием процесса самоопределения является сформированность у человека «плодотворной ориентации» в окружающем мире, под которой понимается определенная основополагающая установка на использование и осуществление заложенных в себе потенциальных возможностей, реализация своих сущностных сил [233, с.474-490].

Данным идеям созвучна теория самоактуализации А. Маслоу, основой которой выступает признание ответственности человека за выбор, который он осуществляет, и смысл, которым он наполняет собственную жизнь. По мнению А.Маслоу, человек изначально имеет потенциальные возможности для совершенствования и развития, поскольку универсальной функцией человека является способность к творчеству, «которая обеспечивает процесс его самовыражения и самоактуализации, понимаемой как непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершения своей миссии или призвания, судьбы и т.п., как более полное познание, и, стало быть,

приятие своей собственной изначальной природы, как непрерывное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [142, с. 246]. От личного выбора человека зависит, в какой степени он реализует свой потенциал. Именно в данном направлении и осуществляется его самоопределение.

Завершение создания образа самоопределившегося человека мы находим в феноменологической концепции К. Роджерса [188]. По мнению ученого, потребность человека в актуализации – сохранении и максимальном проявлении заложенной природой индивидуальности, развитии собственного внутреннего потенциала – обеспечивает становление его как «полноценно функционирующую личность». Основой такого развития является доверие к собственному внутреннему опыту, обращение к себе, исключительно позитивное отношение как к другим, так и к себе. К.Роджерс рассматривает как основное свойство полноценно функционирующего человека его способность быть в становлении, в процессе постоянного открытия себя и развития себя. Именно это способствует осуществлению самоопределения личностью в каждой конкретной ситуации, обеспечивает свободу выбора своего жизненного пути, поскольку человек становится относительно независимым от внешних оценок и начинает прислушиваться к собственному внутреннему голосу, осознавать ответственность за последствия своего выбора.

До середины 80-х годов педагогические аспекты феномена самоопределение практически не изучались в отечественной науке. Как показал анализ научной литературы, ученые - педагоги сосредотачивали свое внимание на изучении вопросов, связанных с профессиональным самоопределением, формированием готовности личности к осуществлению осознанного выбора сферы своей профессиональной деятельности [43]. Данная ситуация явилась следствием утвердившегося в общественном сознании понимания самоопределения как абсолютно свободного акта выбора чего-либо, что вело, с точки зрения противников идеи, к формированию индивидуализма и эгоцентризма в личности. С этих позиций критиковался экзистенциализм как философия якобы крайнего индивидуализма, в котором идея самоопределения является ведущей. Однако она

имеет иной, позитивный смысл, что было отражено и воспринято гуманистическими философскими, психологическими и педагогическими концепциями.

Конец 80-х и начало 90-х — время, когда идея самоопределения была подхвачена многими педагогами-практиками и теоретиками. О.С. Газман, одним из первых в инновационном педагогическом сообществе, показал, что в культуре существуют непреходящие экзистенциальные ценности, о которых в прежней педагогике не принято было говорить. Такой ценностью и стало самоопределение, оно открывало для многих педагогов новое пространство общечеловеческой (гуманитарной), гражданской (общественной) и профессиональной (педагогической) деятельности.

Восьмидесятые и девяностые годы XX века стали периодом, когда начали активно исследоваться проблемы самоопределения личности. Так, в контексте концепций свободы рассматривает проблему **профессионально-личностного самоопределения** Н.Н. Никитина. По мнению ученого, личностное самоопределение – это «процесс и результат осознания личностью своей уникальности, потенций и интенций в их соотношении друг с другом и с окружающим миром («Я - Я», «Я - другие», «Я - общество», «Я - мир») и выбора стратегий и направлений личностного роста» [158, с. 23].

В качестве высшего проявления жизненного самоопределения Н.С. Пряжников исследует проблему личностного самоопределения. Отличительной особенностью данного самоопределения выступает то, что личность не только овладевает ролью, но и создает новые роли. Таким образом, замечает Н.С. Пряжников, «личностное самоопределение выступает как нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей» [177, с.56].

Вопросы **профессионального самоопределения** личности рассматривали В.Н. Кормакова, В.А. Куценко, В.В. Сериков, Л.А. Староверкина, О.А. Шкилева и др. Еще в 1989 году проблему профессионального выбора в соответствии с социально значимыми ценностями (групповыми, общественными) изучал В.А.

Куценко. Исследователь ввел понятие «социально-профессиональное самоопределение». По мнению ученого, социально-профессиональное самоопределение – это «выбор школьниками своего призвания, определение сферы и конкретного вида деятельности с целью эффективного приложения духовных и физических сил - эффективного как с позиций интересов личности, так и со стороны потребностей общества» [126, с. 19]. В основе такого выбора лежат следующие механизмы: 1) овладение необходимой суммой знаний; 2) включение учащихся в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных склонностей и способностей; 3) формирование системы мотивов и установок личности на самообразование и самовоспитание.

Представители волгоградской научно-педагогической школы также уделили внимание вопросам профессионального самоопределения личности. Так, В.В. Сериков, в русле целостного подхода к пониманию трудовой подготовки человека, разработал концепцию целостной политехнической ориентировки личности, под которой понимается не просто определенная сумма знаний и умений, а «интегративная система качеств личности, неразложимая на отдельные функциональные компоненты – готовность личности к труду» [210, с. 63]. Структура данного целостного свойства личности представлена тремя подсистемами – исполнительской, коммуникативной, социальной. При этом, как отмечает В.С. Ильин, лишь гармоническое развитие всех подсистем обеспечивает становление в качестве ведущего фактора деятельности активную жизненную позицию личности.

В своем исследовании Л.А. Староверкина исходит из понимания самоопределения как личностного новообразования и подчеркивает чрезвычайно тесную связь между профессиональным самоопределением и ценностными ориентациями личности, тем самым акцентируя внимание на ценностном аспекте самоопределения. С точки зрения исследователя, «профессиональное самоопределение – это активное определение своей позиции относительно профессиональных ценностей, основанное на ведущих личностных смыслах,

ориентированное на свои возможности и проектирующее будущее личности» [218, с. 8].

Проблему самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре исследовала О.А. Шкилева. По мнению исследователя, профессиональное самоопределение - это «процесс формирования убежденности в высоком социальном назначении профессии учителя, осознания важности, необходимости освоения педагогических ценностей, способов эффективной педагогической деятельности, стремления к поиску путей реализации их в собственной педагогической деятельности» [245, с. 7].

В русле культурологического подхода рассматривала проблему самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий В.Н. Кормакова. С точки зрения ученого, профессиональное самоопределение выступает как «целостный, динамично развертывающийся культуросообразный процесс и результат осознания ценностного отношения личности старшеклассника к труду в сфере рабочих профессий, его средствам и результатам» [110, с. 23]. Иными словами, самоопределение представляет собой одновременный процесс освоения и порождения культуры.

В 70-е годы в педагогической литературе появились отдельные работы, посвященные проблеме **жизненного самоопределения**. По мнению В.И. Журавлева, «жизненное самоопределение – это процесс, происходящий на границе школьного и послешкольного периода перемен общественного положения школьника, регулируемых педагогическими и социальными факторами, причем в этом процессе перехода воспитанников в систему производственной деятельности сочетается профессиональная ориентация с социальной, педагогическая с правовой и т.д.» [70, с. 28]. В данном подходе прослеживается четкая связь жизненного самоопределения с изменением положения учащегося в обществе. Старшеклассник осваивает непривычные для него социальные роли и приобретает в связи с этим новый социальный статус.

С позиций всестороннего развития личности рассматривает проблему жизненного самоопределения В.Л. Лебедева. Исследователь подчеркивает, что этап жизненного самоопределения предшествует непосредственному вхождению учащихся в систему общественных и производственных отношений. Основой самоопределения личности, по мнению В.Л. Лебедевой, является выбор ценностей, принятых в определенных общественных сферах (профессиональной, политической, нравственной, семейной и т.д.).

Как целостное системно-личностное новообразование исследовала жизненное самоопределение А.П. Вехова. Исследователь указывает, что «жизненное самоопределение старшеклассника есть развивающееся системно-личностное новообразование взрослеющего человека, которое определяет его способность к выбору жизненного пути и выполняет в становлении человека субъектом жизни и жизнедеятельности ценностно-смысловую, мотивационно-целевую, рефлексивно-оценочную, ориентационную, регулятивно-поведенческую и развивающую функции» [29, с. 7].

Проблему **гражданского самоопределения** личности исследовали Н.В. Вохмина, Н.М. Новичкова, О.Т. Ковешникова, С.В. Рокутов, и др. В контексте аксиологического подхода рассматривают данный вопрос Н.М. Новичкова. По мнению Н.М. Новичковой, гражданское самоопределение школьника – это «процесс и результат определения им своего места и роли как гражданина страны в общественно-государственном пространстве, в демократическом, гражданском обществе на основе активного участия в социальной жизни общества» [161, с.115]. Сущность ценностного самоопределения старшеклассника заключается в активном поиске, выборе, проживании им ценностей.

В контексте присвоения личностью ценностей гражданское общество и Отечество рассматривает процесс гражданского самоопределения старшеклассников О.Т. Ковешникова. Исследователь дает следующее определение данного феномена: «интегративное личностное образование, характеризующееся знанием об идеале человека-гражданина, личностным

отношением к нему и проявляющееся в реализации универсального умения прогнозировать и корректировать свою социальную деятельность на основе принятия идеала человека-гражданина как императива» [100, с.3]. Таким образом, автор подчеркивает ценностный аспект содержания процесса самоопределения.

Процесс гражданского самоопределения студента изучался С.В. Рокутовым. Автор определяет гражданское самоопределение как «интегративное качество личности, основанное на личных гражданских ценностях, проявляющееся в знании истории, состояния и перспектив развития общества и использовании их в качестве ориентиров в общественно-полезной жизнедеятельности» [189, с. 10].

Ценностное самоопределение личности изучается такими исследователями как Л.В. Мосиенко, Т.А. Носова, В.Д. Повзун, Т.А. Саблина, О.А. Чернуха, Е.Р. Южанинова и др. В русле аксиологического подхода исследует процесс ценностного самоопределения личности О.А. Чернуха. Под ценностным самоопределением ученый понимает «интегративное личностное образование, характеризующееся идентификацией личности с Человеком Цивилизации как свободным ответственным субъектом, осознающим ценность единства современного культурно-исторического пространства, относящимся к Отечеству и Миру как ценностям, что определяет его деятельность в контексте современной ценностной картины мира» [241, с. 7]. Под ценностным самоопределением Т.А. Носова понимает «процесс, акт и результат выбора человеком собственной позиции, целей и средств самоосуществления и саморазвития в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы, осуществляемый на основе ценностных ориентаций как результат сложного динамического новообразования» [162, с. 7].

Вопрос ценностного самоопределения личности в университетском образовании рассматривался Л.В. Мосиенко, В.Д. Повзун, Т.А. Саблина, Е.Р. Южанинова. Так, Л.В. Мосиенко под ценностным самоопределением понимает, «с одной стороны, процесс возвращивания личности студента, ориентации на саморазвитие и сотрудничество, развитие индивидуальности и коллективизма,

отражающий восхождение студента к личностным и профессиональным ценностям, с другой, результат выраженный в системно-личностном образовании, обуславливающим способность проектировать жизненную перспективу» [148, С. 21]. Процесс самоопределения студентов осуществляется, по мнению исследователя, в «пространстве университетской молодежной субкультуры – содержательно-смысловом и пространственно-временном континууме, способствующем включению личности студента в ценностно-смысловой мир университетской молодежной субкультуры» [147, С. 89]

В.Д. Повзун определяет ценностное самоопределение как «процесс обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования. Он предполагает качественные изменения в отношении личности к собственной жизни, благодаря формированию целостного представления личности о мире и осмыслению своего места в нем» [174, с. 9]. Основой самоопределения личности выступают ценностные ориентации. Ценностными механизмами, обеспечивающими весь цикл ориентации личности в мире ценностей, выступают: поиск→оценка→выбор→проекция.

Проблема исследования ценностного самоопределения студентов университета в аксиосфере Интернета рассматривалась Е.Р. Южаниной. В работах автора ценностное самоопределение личности выступает в качестве «процесса взаимодействия студента, преподавателя и ценностей аксиосферы сети, направленный на удовлетворение возвышающихся потребностей студента, результатом которого становится его восхождение к ценностям Интернета и классической культуры, приращения индивидуальной культуры, обретения смыслов жизни» [254, с. 289]. Самоопределение студента осуществляется в аксиосфере Интернета, которая представляет собой «иерархизированную, многомерную, относительно устойчивую совокупность исторически сложившихся ценностей Интернета, которые представляют собой обобщение представления о наиболее значимых процессах и явлениях в пространстве сети, воспринимаемых студентами как благо» [256, с. 44].

Таким образом, как замечает Т.А. Саблина, стержнем ценностного самоопределения личности выступает процесс интериоризации системы общечеловеческих ценностей, обретения субъектом ценностно-значимых смыслов его жизнедеятельности, что обеспечивает его готовность к активному преобразованию окружающей действительности [167].

Рассмотрев основные составляющие категории культурное самоопределение, перейдем к изучению непосредственно данного феномена. Как показал анализ научной литературы, представленная проблема особый интерес породила среди лингвокультурологов (Н.Е. Буланкина, П.В.Сысоев) и педагогов (Е.А. Александрова, Д.В. Григорьев, Е.А.Исаев, Н.Б.Крылова, Л.М. Лисина, А.Р. Мурасова, М.Л. Платонова) [44]. Так, П.В. Сысоев дает следующее определение феномена культурное самоопределение: «Под культурным самоопределением мы понимаем определенные черты групповых образований, проявляющие себя в конкретной ситуации и тем самым относящие индивида к числу их представителей, а также осознание своего места в спектре культур и деятельность, направленную на причисление себя к тому или иному групповому образованию» [221, с. 43]. Исследователь выделяет следующие компоненты культурного самоопределения личности: а) этноцентризм, б) культурное самоопределение, в) диалог культур [221, с. 44].

С точки зрения Н.Е. Буланкиной, «культурное самоопределение - это освоение культурных компонентов собственного народа, которое позволяет совершенствовать концептосферу человека в целом» [23, с. 13].

Вопросы педагогического сопровождения культурного самоопределения личности освещены в работах Е.А. Александровой, Н.Б. Крыловой, А.Р. Мурасовой. Н.Б. Крылова рассматривает культурное самоопределение «как процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве» [118, с.68].

Педагогическое сопровождение культурного самоопределения, с точки зрения Е.А. Александровой, представляет собой тактику деятельности педагога,

смысл которой состоит, с одной стороны, в научении школьника осознанно осуществлять свободный и самостоятельный выбор и в соответствии с ним организовывать собственную жизнедеятельность, с другой стороны, в постоянной готовности педагога адекватно реагировать на эмоциональный дискомфорт ребенка [145].

Основываясь на аксиологическом подходе к исследованию культуры, А.Р. Мурасова рассматривает культурное самоопределение личности как «процесс и результат выбора и присвоения личностью системы ценностей, обеспечивающей ее готовность к межкультурному диалогу и осознанию своей культурной идентичности» [151, с.36].

Изучением вопроса педагогической поддержки культурного самоопределения старшеклассников занимается Д.В. Григорьев. Исследователь трактует культурное самоопределение подростка «как культивирование себя в поле культурных обстоятельств собственной жизни» [40, с. 43]. Автор сконструировал «модель полипозиционного взаимодействия педагога и старшеклассников, а также старшеклассников друг с другом, в пространстве текстов «культуры повседневности» (тексты-искусства, тексты-масс-медиа, тексты молодежных субкультур)» [40].

Педагогические условия культурного самоопределения личности исследуются в работах Л.М. Лисиной и М.Л. Платоновой. По мнению М.Л. Платоновой, культурное самоопределение представляет собой «определение учеником своей позиции, своего места в деятельностном опыте, в котором заключены аксиологические и императивные формы культуры, в системе многообразных отношений, в которых проявляются личностные качества» [173, с. 8]. Процесс культурного самоопределения личности должен быть непрерывным и проходить следующие звенья: «ценность (приобщение, присвоение) → норма (усвоение) → оценка нормы (рефлексия) → ценность (реализация) — личностное качество (проявляемость)» [173].

Вслед за М.Л. Платоновой, Л.М. Лисина рассматривает исследуемый феномен сквозь призму категории «культура», понимая под культурным

самоопределением «непрерывный процесс и результат определения своего места в спектре культур путем освоения концептов собственного народа» [135, с. 8].

Рассматривая процесс культурного самоопределения личности в условиях иноязычного образования, Е.А. Исаев, приходит к выводу, что оно представляет собой «процесс целенаправленной выработки внутренней позиции ребенка по отношению к поликультурной среде, выражающийся в культурной осведомленности, культурной восприимчивости и культурной осознанности» [80, С. 14]. Таким образом, процесс культурного самоопределения связывается исследователем с вхождением ребенка в культуру, его интеграцию в систему национальной и мировой культур на основе принципа диалога культур.

Таким образом, анализ научной литературы позволил нам сделать следующие принципиально важные для настоящего исследования выводы. Самоопределение предстает как процесс распрямления и воспроизведения (опредмечивания) всего социального, которое должно быть открыто и присвоено личностью заново в процессе познания человеческой истории (Г. Гегель); как поиск некоего должного (идеала, ценности), находящегося вне человека, обретения этого должного и принятия его как ориентира собственной жизнедеятельности (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк); как формирование внутренней позиции человека по отношению к ценностям (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) [58].

В психолого-педагогической литературе отмечается, что, с одной стороны, самоопределение является процессом, динамичным явлением, деятельностным актом или системой данных актов. Но в тоже время оно выступает в качестве стабильного, статичного состояния личности, связанного с осознанием субъектом собственной позиции в современном социокультурном пространстве, с обретением им устойчивой системы ценностных ориентаций и отношений. С точки зрения синергетики, человек – сложная самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, жизненный путь которой представляется чередой точек выбора (С.В. Кульневич, К. Майнцер, А. Маслоу). В связи с этим самоопределение выступает тем неотъемлемым личностным образованием

человека как саморазвивающейся системы, которое возникает в точках бифуркации и обеспечивает ее выход из состояния хаоса и неустойчивости. Таким образом, самоопределение рассматривается, с одной стороны, в качестве длительного, непрерывного процесса, с другой стороны, в качестве дискретного акта, результатом которого является образование определенного личностного качества [44].

Ряд исследователей (Е.В. Бондаревская, Е.А. Латуха, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Т.В. Снегирева, Э. Эрикссон) указывают, что самоопределение представляет собой процесс и результат обретения личностью собственной идентичности. В качестве элементов идентичности выступают ценностные отношения и ориентации личности. Они формируются в результате выбора подростком среди различных альтернативных вариантов в период кризиса идентичности и являются основанием для определения личностью собственной позиции в жизни, обществе, культуре. Рассмотрение самоопределения личности как поиска идентичности предполагает выделение в нем процессуальной и содержательной составляющих. Процессуальная сторона включает в себя систему средств, при помощи которых человек оценивает, выбирает, идентифицирует ценности и идеалы, которые впоследствии составят ядро его идентичности. Так старшеклассник, осуществляя выбор из огромного числа потенциальных элементов идентичности, оценивает ограничения и преимущества каждого из них, останавливается на наиболее значимых для него. Содержательная сторона отражает специфику ценностей, убеждений, идеалов, которые личность выбирает. Каждый элемент идентичности (ценность, идеал) относится к какой-либо сфере человеческой жизни: политической, религиозной, профессиональной, культурной и т.д.

Данные положения позволили нам представить, культурное самоопределение в качестве, с одной стороны, процесса осознания личностью собственной культурной идентичности посредством осмысления, понимания и принятия культурных ценностей, с другой стороны, в качестве результата – личностного качества, обеспечивающего готовность субъекта к активному

проектированию и прогнозированию собственной жизнедеятельности в современном поликультурном социуме [45].

1.2. Сущностные характеристики культурного самоопределения старшекласников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

Важным для данного исследования является выявление сущностных характеристик культурного самоопределения личности.

Старший школьный возраст (ранняя юность) – наиболее благоприятный период для формирования культурного самоопределения личности. Именно на данном возрастном этапе у человека возникает потребность в определении отношения своего «внутреннего Я» и общества. Старшекласник решает проблему взаимоотношения «Я» и общества, определения себя в социуме, что представляется возможным исключительно в области ценностей и смыслов (М.И. Гинзбург). В целом, все исследователи едины, что самоопределение представляет собой системное личностное новообразование, интенсивное формирование которого осуществляется в юношеском возрасте (И.В. Дубровина, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон).

В старшем школьном возрасте происходит активное формирование мировоззрения личности. Ведущей составляющей данного процесса является принятие тех или иных ценностей. Именно в ранней юности появляются необходимые для становления мировоззрения когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки, к которым относятся: способность к усвоению значительного объема знаний, наличие абстрактного теоретического мышления, расширение жизненного опыта, нравственное самоопределение, осознание необходимости выбора жизненного пути. Для старшекласников свойственны постоянная самооценка собственных способностей и качеств, глубокий самоанализ. Они пытаются найти ответ на самые сокровенные вопросы (кто я? каково мое место в жизни? каким я должен быть?). В.А. Сухомлинский так характеризовал данный период: «Юноши и девушки стремятся как можно глубже осмыслить и правильно оценить нравственную сторону своего внутреннего мира, определить на этом основании свое место в настоящем и особенно в будущей общественной жизни, избрать жизненный путь... Происходящие в этом возрасте качественные изменения в развитии самосознания личности выражаются и в том,

что учащиеся стремятся уже не только правильно оценивать в себе все хорошее и плохое, но сознательно развивать хорошее» [220, с. 114]. По утверждению В.И. Андреева, в юношеском возрасте происходит активное становление мировоззрения, самоопределение и формирование жизненной позиции. Таким образом, к моменту окончания школы личность мировоззренчески в той или иной степени определяется с взглядами на мир и свое место в нем.

Наряду с активным формированием мировоззрения, ведущим психологическим процессом старшего школьного возраста, по мнению И.С. Кона, является развитие самосознания. В процессе становления самосознания перед старшеклассниками возникает ряд морально-нравственных вопросов, которые они активно обсуждают и пытаются найти на них ответы. Данный поиск предполагает осуществление личностью нравственного выбора. Как нами было показано, источниками, в которых подростки могут найти правильные ответы на интересующие их вопросы, являются реальные человеческие взаимоотношения, а также тексты культуры [52].

Кроме того, старший школьный возраст тесно связан с ориентацией личности в будущее (Л.И. Божович). Это проявляется в выборе старшеклассником будущей профессии, в активных размышлениях и планировании дальнейшей жизнедеятельности. Наиболее авторитетными и близкими людьми для старших школьников становятся взрослые люди, которые в большей степени смогли удовлетворить их потребность в обращенность в будущее.

В период ранней юности завершается становление системы социальных установок личности. Старшеклассник оказывается перед сложной проблемой выбора жизненных ценностей. Он сосредотачивается на формировании внутренней позиции по отношению к себе, к другим людям, а также к ценностям, иными словами создает собственную ценностную картину мира [16; 69; 103].

На пороге юности для человека впервые открывается безграничный мир ценностей. Решающую роль в формировании личности играет то, какая ценность выступает для человека в качестве ведущего ориентира, его ценностной установкой.

Процесс выбора старшеклассником своей внутренней позиции представляет собой сложную духовную работу. Анализируя и сопоставляя общечеловеческие ценности и собственные представления о мире и себе, старшеклассник либо сознательно разрушает, либо принимает исторически сложившиеся ценности и идеалы. При этом он испытывает значительное влияние современной государственной идеологии, общественной ситуации. Таким образом, результат выбора личности будет во многом определяться уровнем развития нравственного самосознания [59].

Как показал анализ научной литературы, старший школьный возраст по мнению большинства психологов является периодом острого кризиса идентичности (А. Ватерман, Дж. Марсиа, Э. Эриксон) [48]. Самоопределение личности выступает здесь как поиск личностью собственной идентичности, которая согласно Э.Эриксону, является «конфигурацией, которая возникает путем успешного эго-синтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, успешные сублимации и постоянные роли» [9, с. 132]. Иными словами, замечает Э. Эриксон, идентичность представляет собой некую структуру, состоящую из определенных элементов, переживаемую субъектом «как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей, признающих это тождество и непрерывность» [252, с.58].

В связи с этим логика формирования культурного самоопределения старшеклассников соотносима со спецификой гуманитарного познания, которое выступает «ценностно-смысловым освоением человеческого бытия» (Л.П. Разбегаева) [180]. Пространство социально-гуманитарного знания является проблемным полем обобщенного опыта всего человечества, в котором создаются условия для четкого осознания личностью своей национальной и культурной принадлежности через присвоение ею этнокультурных, общенациональных, общечеловеческих ценностей.

Основополагающей проблемой социально-гуманитарного знания является проблема «смысла человеческого существования, что предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от отражения к пониманию» [77, с. 48]. Как мы отмечали, главная роль данной области знания состоит не столько в интеллектуальном освоении некой суммы знаний, сколько, прежде всего, в эмоциональном переживании данного знания, а также в создании различных механизмов взаимодействия человека и окружающего мира [53].

Исследователи указывают, что гуманитарное познание отражает «непосредственно личностное начало человека, условия его генезиса и развития» [178, с. 68]. Различие негуманитарного и гуманитарного знания заключается «в отношении к человеку, в степени замкнутости на нем, в способности воплощать в себе, излучать из себя человеческое» [200, с. 48]. Именно гуманитарное познание выступает полем идентификации индивидуального «Я» с «Я» человечества.

Следует подчеркнуть, что в гуманитарном познании, в отличие от естественнонаучного, знание об объекте не может быть единственно окончательно верным, поэтому здесь не существует однозначной, нормативной истины. Как отмечает Г.И. Школьник, в гуманитарном познании «возможно лишь контекстное толкование любого понятия, вопрос об истине зависит от принятой человеком ценностно-смысловой модели реальности, знание существует зачастую в форме мнения» [201, с. 56].

Сферой реализации гуманитарного знания выступает мир человека, человеческая культура. Важнейшей гносеологической функцией гуманитарного знания является «схватывание» реальности в ее многочисленных проявлениях. Оно дает целостное отражение реальности, находит способы упорядочивания и представление информации, соответствующие природе данной реальности. Гуманитарное знание выступает в качестве универсального средства выявления феномена разности. При этом, его основная задача – не примирение представителей различных культур, а, прежде всего, объяснение причин разнообразия, помощь «в осознании и эмоциональном переживании всей широты диапазона человеческих проявлений» [144, с. 88]. Гуманитарное знание,

вследствие природной полифоничности, представляет собой своеобразную манифестацию многообразия мира и возможность вариативной интерпретации его многообразия.

Ученые отмечают, «что гуманитарное знание выступает своеобразным посредником между культурными достижениями прошлого, настоящего и попытками социального проектирования будущего, примиряя их на уровне рефлексивного отношения к возможностям продуктивного диалога времен» [217, с.98]. При этом подчеркивается, что «перевести» смыслы представителей противоположных воззрений на мир представляется возможным только в гуманитарном знании. Важность гуманитарного знания заключается также в том, что оно создает условия для «высказывания в звуке», выражения в слове и передаче другим своих смыслов, состояний, отношений.

Реализует на практике данные возможности система социально-гуманитарного образования, важнейшей ролью которого является создание условий для личностного присвоения и эмоционального переживания гуманитарных знаний, развитие психологических, эстетических, этических механизмов общения человека с людьми, наукой, искусством. Это объясняется тем, что, если «в процессе познания объективной действительности человек осваивает то, что отстоит от его сущности, рассматривая познаваемое как внешнее, то в гуманитарном познании его предметом является человек, его личностный, ценностный мир» [200, с. 73].

В связи с этим, указывает Л.П. Разбегаева, цель социально-гуманитарного образования заключается в «создании условий для формирования личности социально-грамотной, приобщенной к базовым жизненным ценностям, ориентирующейся в цивилизованном времени-пространстве» [179, с. 92]. Именно это выступает необходимой предпосылкой формирования культурного самоопределения личности.

Таким образом, в процессе социально-гуманитарного образования личность приобретает способность не только оформлять собственные мысли, но и ощущать себя в контексте культуры [53]. Гуманитарность не является свойством

информации изначально. Информация приобретает данную черту в результате ее интерпретации в зависимости от позиции познающего субъекта, продуцирующего либо осваивающего данную информацию.

Орудиями и средствами социально-гуманитарного образования являются социально-гуманитарные дисциплины. Стать личностно значимым для учащихся гуманитарное знание может «при условии «перевода» на язык целей, средств и организации учебного процесса» [144, с. 85]. В связи с этим, полагаем, что в качестве необходимого условия формирования культурного самоопределения старшеклассника является включение в содержание школьных социально-гуманитарных дисциплин «достаточного количества личностных и эмоционально-ценностных элементов, которые органично вплетены в сам процесс изучения данных дисциплин с присущим ему межсубъектным общением» [77, с.51]. Как подчеркивается в исследованиях В. С. Ильина, И.Я. Лернера, Л.П. Разбегаевой, В.В. Серикова: «Целостное, реально представляющее перед учеником содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов («образовательный стандарт») и личностного опыта, приобретаемого на основе субъектно-субъектного общения и обусловленных им жизненных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития» [209, с. 30].

Л.П. Разбегаева отмечает, что «по сравнению с естественнонаучными предметами, спецификой социально-гуманитарных является то, что они не могут быть усвоены на уровне значений. Просто знания здесь недостаточно. Критерием усвоения информации в данных предметах выступает смысл» [180, с. 61]. В связи с этим, развивает мысль ученый, «в обучении социально-гуманитарным дисциплинам чрезвычайно важен момент интерпретации учебной информации на индивидуально-личностном уровне, выходящий на ее сущностное понимание, на встречу смыслов того, кто обучается, и того, кто учит» [181, с. 70]. В качестве результата социально-гуманитарного образования «выступает новая целостная

собственная теория мира, включающая и модели собственного поведения» [217, с. 185].

Необходимым для данного исследования представляется выявление специфических особенностей предметов социально-гуманитарного цикла, наиболее значимых для формирования культурного самоопределения личности старшеклассника. Следует отметить, что ведущую роль в этом процессе играют такие дисциплины как «История», «Мировая художественная культура», «Обществознание». Так, «историческое образование играет огромную роль в культурной самоидентификации подростка, осознании им себя как представителя исторически сложившегося этнокультурного сообщества» [144, с. 87]. «История» выступает «канвой гуманитарного знания, представляя многообразную картину опыта людей, включая ценностный опыт» [180, с.78]. Образовательная область «Мировая художественная культура» обеспечивает получение учащимися представлений о многообразных связях человека и общества с миром искусства, постижение внутренних закономерностей и структур культуры в ее различных вариантах – искусство, мораль, наука, содействует пониманию механизмов различных национальных культур, осознанию этнических и национальных культурных ценностей как части общечеловеческой культуры. «Обществознание» как наука о структурах общества, «гуманитарно в той мере, в какой предусматривает учет субъективного фактора – рассмотрение человека как личности, носителя индивидуального» [100, с. 15]. Таким образом, содержание вышеназванных социально-гуманитарных дисциплин, охватывая пройденные человечеством этапы развития цивилизации, все сферы жизни общества и человека, призвано способствовать приобщению школьников к ценностям и идеалам национальной и мировой культур, создавая тем самым условия для формирования культурного самоопределения личности старшеклассника [53].

В качестве основных характеристик, которые позволяют осуществить выявление сущностных характеристик педагогического феномена, ведущие позиции занимают функциональные характеристики. В точных науках «функция» понимается «как зависимость любого ряда между двумя и более

переменными» [151, с.113]. В гуманитарных науках функцию определяют как характеристику или признак любого системного явления.

Науки, осуществляющие исследование социально-педагогических аспектов деятельности человека, определяют «функцию» как «качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы» [151, с.96]. Так С.И. Архангельский и И.Ф. Исаев указывают, что функция выступает в качестве обязательного условия существования структуры, в ней «больше, чем в структуре, отражается природа целого, его специфика и сущность» [85, с.184]. Кроме того, «всякое целое проявляет свои сущностные особенности именно в структуре функций» [151, с.102]. Функции обеспечивают конкретизацию целевой установки системы, осуществляют «ее перевод в систему задач, из функций вытекает организационная структура педагогической системы, определяются ее критериальные характеристики» [85, с.203]. Они выступают в качестве «слепок», «отражения» структуры педагогического феномена.

Исходя из выявленных особенностей культурного самоопределения (1.1.), психолого-возрастных характеристик старшего школьного возраста, специфики социально-гуманитарного знания, мы предположили, что культурное самоопределение старшеклассника выполняет следующие функции: информативно-оценочная, рефлексивно-смысловая, регулятивно-прогностическая. Охарактеризуем проявления этих функций:

- 1) информативно-оценочная функция включает в себя фиксацию информации о культурных ценностях и осознание их значения;
- 2) рефлексивно-смысловая функция заключается в осмыслении и понимании субъектом культурных ценностей и осознании им собственной культурной идентичности;
- 3) регулятивно-прогностическая функция, отражает регуляцию субъектом собственного поведения на основе осознания собственной культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива. Прогностическая составляющая данной функции осуществляет реализацию целенаправленной и целеполагающей активности обучающегося в процессе жизнедеятельности [181].

Следует отметить, что выявленные функции указывают на наличие существенных связей между культурным самоопределением и личностью обучающегося. Вследствие этого они могут служить в качестве той модели, которая в абстрактном виде выделяет данные связи. Кроме того, несмотря на некоторую независимость, функции рассматриваемого педагогического феномена характеризуются тесной взаимообусловленностью и взаимосвязью.

Выделение функций культурного самоопределения старшеклассников необходимо рассматривать в качестве первой ступени в исследовании данного личностного образования. В то же время, сущность культурного самоопределения личности проявляется в его структуре, которая представлена следующими компонентами: когнитивно-оценочным, ценностно-идентификационным, деятельностным.

Когнитивно-оценочный компонент предполагает фиксацию информации о культурных ценностях и осознание их значения личностью. Система знаний о культурных ценностях представлена тремя уровнями: представления, понятия, идеи (Л.П. Разбегаева). Содержание данных знаний раскрывается через идеи единства культуры, уникальности национальной культуры и диалога культур.

Идея единства культуры выражается в понимании мировой культуры как открытой системы, состоящей из относительно самостоятельных элементов – уникальных национальных культур, участвующих в качестве необходимых партнеров в воспроизводстве общечеловеческих духовных ценностей. Как нами было отмечено, по своему существу культура – система открытая, отличающаяся восприимчивостью не только ко всему новому, но и к накопленным ценностям прошлого. Открытость усиливает общечеловеческое содержание национальных культурных ценностей, придает им универсальный характер [181].

А. Арнольдov сравнивает культуру с ожерельем, состоящим из ряда культур-жемчужин, указывая, что взаимодействие и взаимосвязь каждой национальной культуры с другими культурами становится неизбежной в современном мире. При этом, ученый замечает, что развитие национальной

культуры «не может осуществляться вне целостного исторического контекста всей культуры» [10, с. 110]. Важнейшим показателем жизнеспособности культуры любого народа, обеспечивающим взаимопонимание и взаимодействие людей, является умение одного народа усваивать достижения другого. Как мы указывали, выступая как составная часть мировой культуры, национальная культура участвует в качестве необходимого партнера в воспроизводстве общечеловеческих духовных ценностей [50].

Мировая культура интегрирует лучшие достижения культур многочисленных народов, живущих на нашей планете. На общие принципы функционирования различных культур и целостность культурно-исторического развития человечества указывали в своих исследованиях Н.А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец [47]. «Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности, развитые в ней, становятся достижением всего человечества», - писал известный отечественный философ Н.О. Лосский [139, с. 451]. В воспитании, подчеркивал П.Ф. Каптерев, «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим» [93, с. 58]. Н.А. Бердяев утверждал, «человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный, а не отвлеченный человек» [14, с. 190]. «Говоря, впрочем, о национальности, - писал Ф.М. Достоевский, - мы не разумеем под нею ту национальную исключительность, которая весьма часто противоречит интересам всего человечества. Нет, мы разумеем ту истинную национальность, которая всегда действует в интересах всех народов» [140, с. 53]. Г.Д. Гачев указывает, что «в исследовании национального полезно исходить из понимания Единого Целого – как взаимодействия разных членов в одном согласованном организме человечества, видя его как ориентир, а народы как инструменты, при том, что труба не похожа на скрипку и играет другую партию, и каждый делает свое незаменимое дело... Так вот Инвариант Единого видится – понимается –

сказывается каждым народом в особой проекции, и это есть национальный образ мира» [37, с. 205]. Аналогичным образом, как разнокачественные отображения единого мира, целесообразно рассматривать также и различные сферы, области, доминионы культуры.

Таким образом, мы пришли к заключению, что общечеловеческая культура представляет собой систему, а национальные культуры – относительно самостоятельные ее элементы. Национальное выступает в качестве одной из форм проявления общечеловеческого, «работает» на него, немислимо в отрыве от него [50]. В свою очередь, мировая культура не мыслима без национальной как составляющего элемента системы. В результате, замечает Е.А. Александрова, через понимание и «проживание» общего в культуре самоопределяющихся субъект осознает себя в качестве единицы мировой культуры [7].

Идея единства культуры раскрывается посредством понятий: взаимовлияние культур, общие корни культур, мировая культура, общечеловеческие ценности.

Идея уникальности национальной культуры связана с четким пониманием субъектом специфики и самобытности культурных ценностей, что выступает твердым основанием осознания им своей культурной идентичности.

Как нами было показано, культура не может существовать вне национальной формы самовыражения: с одной стороны, она выступает как составная часть мировой культуры, с другой, является неповторимой и уникальной [182]. Из этого следует естественное и закономерное желание человека к изучению его родной национальной культуры. Последнее, в свою очередь, по мнению А. Арнольдова, способствует формированию национального самосознания, которое «морально укрепляет человека, побуждает его интерес к отечественной истории, ценностям и традициям родной культуры» [10, 133].

Складывание национальной культуры происходит исторически – на основе продолжительного совместного проживания этнических общностей, связанных единым языком, территорией, экономикой. Так, замечает С.Н. Иконникова,

постепенно вбирая в себя элементы этнических культур, формируется национальная культура.

Культурное пространство регионов, обладающее собственными специфическими чертами (религией, этнокультурным наследием, культурой повседневности), по мнению Е.А. Исаева, выступает составной частью национального культурного пространства [81]. Вследствие этого, «изучение региональных особенностей культуры позволяет выявить влияние географического, этнического, языкового, религиозного, социокультурного разнообразия провинций на процесс формирования и функционирования единой национальной культуры» [76, с. 312].

Как утверждает С.Н. Иконникова, «российская национальная культура имеет надэтнический характер» [76, с.456]. Средством межэтнического общения, распространенным на территории всей страны, является русский язык. Вместе с тем продолжают сохраняться и развиваться языки других народов. Кроме того, российская культура включает в себя представителей различных религий (христиан, мусульман, буддистов и др.) и этнических верований. Это определило существенные черты российской национальной культуры, в качестве которых выступают «установка на толерантность и межрелигиозный диалог».

Развивая данную мысль, Е.В. Бондаревская указывает, что на сегодняшний день актуальной становится задача восстановления личности целостной, самобытной, ориентированной на сохранение и воспроизводство ценностей российской национальной культуры [18]. Осуществление данной задачи возможно благодаря включению в учебные планы школ интегрированных курсов культуры, истории, религии, искусства российского народа. Это позволяет учащимся осознать уникальность и самобытность культуры родного народа, выработать представление о его традициях, особенностях быта, верований, норм поведения и т.д. Все это лежит в основе воспитания гражданина России, человека, центрированного на ценности национальной культуры.

Идея уникальности национальной культуры раскрывается через понятия национальное самосознание, культурные традиции, российская культура.

Идея диалога культур заключается в признании личностью диалога в качестве единственно возможного способа сосуществования и взаимодействия представителей многочисленных национальных культур. Диалог культур это уникальная «философия взаимопонимания, взаимоотношения в современной глобальной среде», - подчеркивает Е.А. Исаев [83, С. 138].

Ученые, исследующие проблему диалога, подчеркивают, что «диалог - это межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, предполагающих две «логики», ориентированных на одну предметность» [179, с.204]. В данном процессе происходит выявление ценностно-смысловых позиций участников диалога, «при этом необходимость встать на позицию другого не означает отречение от своих убеждений и принципов, предполагающее презумпцию принципиального равенства сторон в том, что касается осмысления фактов, оценок, отношений» [180, с.134]. Кроме того, диалог – это катализатор деятельности личности, стремящейся найти свое место в жизни, познать собственную сущность, - замечает Л.В. Мосиенко [149].

По мнению М.М. Бахтина, «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответ на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [12, с. 334—335].

Данное понимание взаимодействий различных культур является весьма существенным для школьного социально-гуманитарного образования. Оно, с нашей точки зрения, исключает абсолютизацию национальной специфики, что вело бы к изоляции культуры, и в то же время позволяет сохранять ее национальную самобытность [47]. Данный подход позволяет выявить важность каждой культуры. Он создает условия для восприятия неродной культуры не в качестве чужой, а в качестве иной, а на родную культуру позволяет взглянуть со стороны. Кроме того,

как нами было указано, принцип диалога культур предполагает, с одной стороны, выявление общечеловеческого содержания национальной культуры, а с другой стороны, характерных черт каждой национальной картины мира [50].

Эта идея раскрывается при помощи понятий межкультурная коммуникация, сотрудничество, взаимопонимание.

В качестве ведущего средства, которое позволяет учащимся осознать значение культурных ценностей, выступает оценочная деятельность. Данный вид деятельности создает «специфический инструмент установления ценности явлений и их личностного принятия – оценку» [200, с. 82]. Выявление значения ценностей предполагает определение их общественно значимых свойств, благодаря которым они становятся ценностями в обществе.

В своих работах ряд философов (М.С. Каган, В.С. Магун и др.) из структуры познавательной деятельности выделяют оценочную в качестве особой аксиологической деятельности. Исследователи указывают, что, несмотря на функциональную и сущностную неоднородность оценочной и познавательной деятельности, именно в оценке специфически отражается объективная реальность. Основой познавательной деятельности выступает отражение объективной реальности не зависимо от ценностей, целей, интересов, потребностей субъекта. Познание стремится проникнуть в сущность явлений и предметов, выраженных в понятиях. В отличие от этого, в оценочной деятельности отражение объективной реальности осуществляется путем соотнесения потребностей личности, ее взглядов и представлений, системы ценностей с оцениваемыми явлениями. Таким образом, указывает М.С. Яницкий, «результатом оценки выступает не сущность вещи, а выявление ее объективной общественной ценности» [257, С. 112].

Вместе с тем, познавательная и оценочная деятельность диалектически взаимосвязаны друг с другом, проникают друг в друга. Так, по мнению В.С. Магуна, «оценочная деятельность есть ни что иное, как познание ценностей, то есть представляет собой частную форму познавательной деятельности» [158, с. 112]. Помимо этого, «оценка включает в себя рациональные процедуры,

логические мыслительные операции: сравнение, сопоставление, умозаключение и т.д., на основе которых только и возможно установление ценности тех или иных явлений» [160, с.156].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что интеграция гносеологической и оценочной составляющих позволяет осуществить оценивание феномена культурных ценностей с точки зрения его объектного содержания, что, в свою очередь, обеспечивает выявление субъективных предпочтений личности [181].

Когнитивно-оценочный компонент культурного самоопределения личности выполняет информационно-оценочную функцию.

Ценностно-идентификационный компонент культурного самоопределения старшеклассника предполагает осознание личностью собственной культурной идентичности на основании «открытия» личностного смысла культурных ценностей.

Как отмечают исследователи, ведущим механизмом присвоения личностью ценностей и норм выступает идентификация. Она является «формой отраженной субъектности, когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека, его, а не свои побуждения, его, а не свои цели и т.п.» [100, с.12]. Благодаря идентификации, личность, входя в социум, «принимает «вклады» от значимых других и отождествляет себя с ними, а через это - усваивает принятые в обществе нормы и ценности» [100, с. 18]. По утверждению А.В. Петровского, «идентификация себя со значимым Другим в определенной социальной группе в процессе социогенеза подводит личность к присвоению смысловых ориентаций данной социальной группы» [171, с.96]. Из этого следует, что основанием отождествления субъекта себя с определенной группой выступает принятие смыслов и ценностей, составляющих «ценностное ядро» этой группы.

Идентификация играет существенную роль в развитии смысловой сферы личности. Она, по утверждению Н.Р. Милютиной, предстает «в качестве идеального перевоплощения в другого и уподобления себя этому другому, где личностно-нейтральное приобретает для субъекта определенный личностный

смысл» [146, с.102]. На основе переживания тождества с другим человеком, личность начинает переживать его личностные смыслы как собственные, подражать его действиям.

Как нами было показано, в процессе культурного самоопределения в качестве объекта идентификации выступает *культурный идеал как образ личности, воплотившей в себе положительные черты и качества, исторически сложившиеся на основе духовных ценностей, сохраняемый и транслируемый потомкам в качестве эталона социальной деятельности*. На основе переживания тождества со значимым культурным идеалом происходит «открытие» старшеклассником личностного смысла культурных ценностей, включение их свой внутренний мир. Присвоенная таким образом система ценностей составляет ядро культурной идентичности и позволяет личности обрести устойчивое представление о себе в социокультурном пространстве [61].

Следует отметить, что данный процесс предстает как процесс двойной самоидентификации. Так, указывает С.Н. Иконникова, «понятия «россиянин» и «россиянка» обозначают культурную идентичность наибольшей степени общности, совместимую с частными формами культурной идентификации (например, этнической)» [76, с. 305]. В связи с этим, продолжает исследователь, «ничто не препятствует татарину, эвенку, русскому и представителю иной этнической общности определять себя как представителя российской культуры, сохраняя при этом частные формы культурной идентификации» [76, с. 314]. Кроме того, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России провозглашается, что «российскую культурную идентичность можно сравнить со стволом могучего дерева, корни которого образуют культуры многонационального народа России» [65, с.17]. Степень российской культурной идентичности – «это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина... Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности и единство в судьбе России» [65, с. 19].

Таким образом, мы пришли к заключению о том, что в содержание ценностно-идентификационного компонента входит осознание школьником собственной культурной идентичности посредством образования личностного смысла культурных ценностей на основе отождествления со значимым культурным идеалом [181].

Ценностно-идентификационный компонент культурного самоопределения личности выполняет рефлексивно-смысловую функцию.

Деятельностный компонент культурного самоопределения старшеклассников предполагает проектирование и регуляцию личностью социальной деятельности, поведения, жизни на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Психологический словарь определяет деятельность как «специфически человеческую форму активности, заключающуюся в целенаправленном изменении окружающего мира» [115, с. 365]. Отличительными признаками деятельности человека являются, во-первых, ее внутренняя мотивированность, то есть ее возникновение обусловлено внутренними, психологическими процессами, свойствами и состояниями человека; во-вторых, она продуктивна, так как результатом деятельности выступает определенный идеальный или материальный продукт, являющийся достоянием культуры и представляющий собой продукт созидательной, творческой активности человека; в-третьих, деятельность человека обусловлена высшими социальными потребностями; в-четвертых, человеческая деятельность выступает как единство опредмечивания и распредмечивания. Создание человеком некоторых идеальных и материальных предметов есть процесс «опредмечивания». Противоположным актом является «распредмечивание» - «превращение заложенных в предметах культуры содержания в достояние субъекта, его внутренний мир» [232, с. 450]. Иными словами, «распредмечивание – это деятельность, в которой объективированный мир культуры раскрывается субъекту культуры» [232, с.458]. Способами «распредмечивания» выступают расшифровка текстов культуры, овладение накопленными знаниями и умениями. Таким образом, как замечают Е.А.

Александрова и Е.А. Исаев, именно в процессе деятельности человек приобщается к миру культуры и саморазвивается [6; 84].

В пространстве социально-гуманитарного образования особым видом деятельности, обеспечивающим присвоение школьниками национальных культурных ценностей, является ценностно-смысловая коммуникация (Л.П. Разбегаева). Особенность данного вида деятельности находит выражение в следующих умениях, «представляющих собой способность выполнять действия, по извлечению гуманитарной информации из текстов культуры», - утверждает Т.В. Самоходкина [200, с. 63]:

- умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале;
- умение обосновывать собственное отношение к культурным ценностям;
- умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности.

Проявление данных умений возможно на разных уровнях (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни сформированности ценностно-коммуникативных умений старшекласников в процессе формирования культурного самоопределения

Уровни сформированности ценностно-коммуникативных учебных умений	Умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале	Умение обосновывать собственное отношение к культурным ценностям	Умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности
1	2	3	4
Низкий (элементарный)	Умение осуществить выбор и анализ признаков, раскрывающих отдельные идеи культурных ценностей	Бессистемно, не выделяя существенные признаки культурных ценностей	Умение осуществлять общий прогноз без возможности корректирования
Средний (частично-поисковый)	Умение выбирать признаки, раскрывающие основные идеи культурных ценностей	Не аргументируя собственное отношение, сопоставляя признаки культурных ценностей	Умение осуществлять прогноз по отношению к социуму

1	2	3	4
Высокий (преобразующий)	Умение выделять признаки культурных ценностей.	Обоснованно, аргументируя собственные суждения посредством выделения существенных признаков культурных ценностей	Умение осуществлять прогноз к себе лично с возможностью коррекции собственной деятельности

Таким образом, мы пришли к заключению, что содержанием деятельностного компонента культурного самоопределения старшеклассников выступает, с одной стороны, «распредмечивание» предметов культуры (получение определенной системы знаний о культурных ценностях, интериоризация данных ценностей), а с другой стороны, деятельность по «опредмечиванию», поскольку приняв как лично и социально значимые культурные ценности, осознав свою культурную идентичность, личность активно реализует и воспроизводит их в своей жизнедеятельности, несет ответственность перед обществом и самим собой за ее проявления [182].

Деятельностный компонент культурного самоопределения личности выполняет регулятивно-прогностическую функцию.

Выделенные компоненты культурного самоопределения находятся в тесной взаимосвязи и выступают в качестве интегративного образования, в котором, с одной стороны, все составляющие являются единым целым, а с другой стороны, каждый достаточно автономен.

Содержательное наполнение когнитивно-оценочного, ценностно-идентификационного, деятельностного компонентов позволило определить культурное самоопределение старшеклассников как интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием субъектом культурной идентичности в контексте присвоения культурных ценностей и проявляющееся в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива.

Функциональные и содержательные особенности структурных компонентов исследуемого личностного образования, позволили нам представить структурно-функциональную модель культурного самоопределения следующим образом [181] (Таблица 2):

**Структурно-функциональная модель культурного самоопределения
старшекласников**

Функции	Компоненты	Структура компонента	Содержание компонентов	Элементы содержания
Информативно-оценочная	Когнитивно-оценочный	знания о культурных ценностях	идея единства культуры	понятия: «толерантность», «взаимовлияние культур», «мировая культура, «общие корни культур».
			идея уникальности национальной культуры	понятия: «самобытность», «культурная традиция», «российская культура», «национальное самосознание».
			идея диалога культур	понятия: «межкультурная коммуникация», «сотрудничество», «взаимопонимание».
		характер оценочного отношения к культурным ценностям	общая недифференцированная оценка	эмоциональная реакция
			ситуативная оценка	эмоциональное переживание
			оценочное суждение	устойчивое позитивное отношение
Рефлексивно-смысловая	Ценностно-идентификационный	степень осознания личностью значимости культурных ценностей	осознанность личностного смысла культурных ценностей	смысл, личностный смысл, личностная значимость, социальная значимость.
		степень осознанности собственной культурной идентичности	осознание личностью собственной культурной идентичности	рефлексия, самоанализ, самоидентификация, «образ Я».
Регулятивно-прогностическая	Деятельностный	деятельностные аспекты	ценностно-коммуникативные умения	умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале
				умение обосновывать собственное отношение к культурным ценностям
				умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности

			реализация деятельностных аспектов культурного самоопределения в собственной жизнедеятельности	моделирование, коррекция и прогнозирование собственной жизнедеятельности с учетом культурного самоопределения
--	--	--	---	--

Поскольку любое личностное образование в своем развитии проходит ряд последовательных этапов, представляется необходимым выявление критериев и уровней сформированности культурного самоопределения старшеклассников.

Критерий выступает как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [200, с. 76]. Реализация поставленной цели, оценка степени ее реализации, установление возможных отклонений свойств исследуемого объекта от принятого эталона, прогнозирование дальнейшей деятельности – это то, что представляется возможным проверить только при помощи разработанной системы критериев. Таким образом, отмечает Л.П. Разбегаева, «критерий представляет собой некий образец, показатель, по которому мы можем судить о степени сформированности у старшеклассника исследуемого личностного образования» [201, с.85].

Для создания целостного представления об эффективности образовательного процесса необходима разработка критериев по каждому из выделенных компонентов, поскольку именно они обеспечивают реализацию культурного самоопределения личности старшеклассника.

Как нами было показано, особенности определенного компонентного состава культурного самоопределения старшеклассников, позволяют выделить следующие критерии и показатели сформированности данного личностного образования: полнота и системность знаний о культурных ценностях, характер оценочного отношения, степень осознанности субъектом личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности, степень сформированности ценностно-коммуникативных умений и полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения [181; 182] (Таблица 3):

Критерии и показатели сформированности культурного самоопределения старшеклассников

Компоненты	Критерии	Показатели
Когнитивно-оценочный	Полнота знаний о культурных ценностях	Знание о культурных ценностях на уровне представлений.
		Знание о культурных ценностях на уровне понятий.
		Знание о культурных ценностях на уровне идей (идея единства культуры, идея уникальности национальной культуры, идея диалога культур).
	Системность знаний о культурных ценностях	Установление существенных связей между признаками культурных ценностей: локальный характер связей
		частично-системные связи внутрисистемные связи.
	Характер оценочного отношения к культурным ценностям	Общая недифференцированная оценка
		Ситуативная оценка
Оценочное суждение		
Ценностно-идентификационный компонент	Степень осознанности личностной и социальной значимости культурных ценностей	- Личностный смысл культурных ценностей присутствует, но не осознается. - Личностный смысл культурных ценностей осознается для себя. - Личностный смысл культурных ценностей осознается для себя и для общества
	Степень осознанности собственной культурной идентичности	- Наличие неопределенной, «размытой» культурной идентичности - Неосознанное отождествление личности с культурным идеалом - Осознанность личностью собственной культурной идентичности
Деятельностный компонент	Степень сформированности ценностно-коммуникативных умений	Умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале
		Умение обосновывать собственное отношение к культурным ценностям
		Умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности
	Полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения	Отсутствие влияния культурного самоопределения на деятельность
		Неосознанная реализация отдельных аспектов культурного самоопределения в деятельности
	Способность осознанно регулировать собственную деятельность с учетом культурного самоопределения.	

Полнота знаний заключается в восприятии, констатации и сохранении в сознании личности результатов овладения ею информацией о культурных ценностях. Исходя из этого, вслед за Е.А. Мацефук, под полнотой знаний мы будем понимать, «способность называть как можно больше проявлений, соответствующих «модели» изучаемой категории» [144, с. 86].

Под системностью знаний, как указывается в «Педагогическом энциклопедическом словаре», понимается «качество совокупности знаний, характеризующееся наличием в сознании личности структурно-функциональных связей между разнородными элементами знаний» [169, с.211]. Она «предполагает понимание человеком соотношения между разнопорядковыми понятиями, понятиями и законами, научными фактами и постулатами, причинами и следствиями» [169, с. 212], обеспечивая тем самым основу для осознания личностью места знаний в структуре научной теории.

Характер оценочного отношения. Как отмечает Л.П. Разбегаева, в основе формирования устойчивого позитивного отношения к культурным ценностям лежат особенности эмоционального восприятия учащимися информации о данных ценностях, поскольку «оценочные суждения складываются только на основе чувственного опыта человека» [180, С. 198]. Когда старшеклассник получает знание о культурных ценностях, он может испытывать различные эмоции. В том случае, если они вызваны «конкретно-чувственным рядом впечатлений, они протекают в форме непосредственной эмоциональной реакции», - считает Л.П. Разбегаева [180, С. 197]. Эмоции, которые захватывают надолго всего человека, проникая в самые глубины разума, включая процесс мышления, являются эмоциональным переживанием. Именно на его основе формируются устойчивое позитивное отношение к культурным ценностям.

Степень осознанности старшеклассником личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности представляет собой сложную психологическую структуру, включающую в себя осознание личностью собственной тождественности со значимым культурным идеалом путем открытия личностного смысла культурных ценностей. Осознание

своей культурной идентичности происходит в процессе диалогического общения личности с самой собой, с окружающими людьми, с миром в целом.

Степень сформированности ценностно-коммуникативных умений (умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале; умение обосновывать собственное отношение к культурным ценностям; умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности) можно представить на следующих уровнях: низком (элементарном), среднем (частично-поисковом), высоком (преобразующем).

Полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения отражает степень регуляции личностью собственной жизнедеятельности на основе осознания своей культурной принадлежности и принятии культурного идеала как императива (отсутствие регуляции, неосознанная регуляция, сознательная регуляция).

Выделенные критерии и показатели сформированности культурного самоопределения старшеклассников выступают основой выявления уровней развития у старшеклассников данного личностного образования.

Вопросы выявления уровней развития системных личностных образований рассматривались в работах Л.И. Божович, О.С. Гребенюка, В.С. Ильина, А.Н. Леонтьева. Наиболее целесообразным представляется принятие в качестве основания определения уровней сформированности культурного самоопределения старшеклассников обобщенной уровневой модели сформированности целостности личности, разработанной В.С. Ильиным. Исходным методологическим положением данной модели, является идея о том, что «система в своем развитии проходит ряд этапов от зарождения отдельных элементов, их группировки, через объединение всех элементов в единую систему к целостности, когда активизируются силы самодвижения» [78, с. 73].

Таким образом, на основании выделенных критериев, идеях системно-целостного (И.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев) и ценностно-коммуникативного подходов в образовании (Л.П. Разбегаева) нами были

определены три уровня сформированности культурного самоопределения старшеклассников: атрибутивный, эмотивный, инкультурационный [182] (Таблица 4).

Таблица 4

Уровни проявления (сформированности) культурного самоопределения старшеклассников

Уровни	Характеристика
<p align="center">Низкий <i>Атрибутивный</i></p>	<p>Наличие элементарных представлений о культурных ценностях, локальный характер связей между ними; формирование общих недифференцированных оценок; присутствие личностного смысла культурных ценностей, но неосознанность; наличие неопределенной, «размытой» культурной идентичности; не наблюдается стремление субъекта в чем-либо следовать объекту идентификации (культурному идеалу); ценностно-коммуникативные умения элементарного уровня сформированности; культурная принадлежность не влияет на жизнь школьника; отсутствует способность осуществлять прогноз своей деятельности с учетом культурного самоопределения.</p>
<p align="center">Средний <i>Эмотивный</i></p>	<p>Знание основных сущностных характеристик культурных ценностей, наличие частично-системных связей между ними; наличие ситуативных оценок; формирование осознанного личностного смысла культурных ценностей; неосознанное отождествление личности с культурным идеалом; наблюдается уподобление в поведении объекту идентификации, осуществляется сознательная перестройка собственного отношения к культурному идеалу; ценностно-коммуникативные умения частично-поискового уровня сформированности; реализация отдельных аспектов культурного самоопределения личности в деятельности (неосознанная); появление неосознанной способности прогнозировать свою деятельность с учетом культурного самоопределения.</p>
<p align="center">Высокий <i>Инкультурационный</i></p>	<p>Полные и системные знания о культурных ценностях; внутрисистемный характер связей между ними; сформированность оценочных суждений; осознанность личностной и социальной значимости культурных ценностей; осознание личностью собственной культурной идентичности; осуществляется «включение» культурного идеала в систему смысловых связей собственного жизненного мира; ценностно-коммуникативные умения преобразующего уровня сформированности; сознательная регуляция деятельностных аспектов культурного самоопределения; способность осознанно проектировать свою жизнь с учетом культурного самоопределения.</p>

Выявленные уровни выступают в качестве образца при соотнесении с конкретными обучающимися и отнесении их к тому или иному уровню проявления культурного самоопределения. Кроме того, они являются критериями результативности как в целом процесса формирования культурного самоопределения, так и каждого отдельного этапа.

Таким образом, мы пришли к заключению, что культурное самоопределение личности есть интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием субъектом культурной идентичности в контексте присвоения культурных ценностей и проявляющееся в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива.

Структура культурного самоопределения представлена когнитивно-оценочным компонентом, интегрирующим в себе знания о культурных ценностях и их оценку личностью; ценностно-идентификационным компонентом, предполагающим осознание личностью собственной культурной идентичности на основании «открытия» личностного смысла культурных ценностей; деятельностным компонентом, определяющим проектирование и регуляцию личностью собственной деятельности, поведения, жизни на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Специфика содержания когнитивно-оценочного, ценностно-идентификационного и деятельностного компонентов культурного самоопределения обусловили критериальные основания рассматриваемого личностного образования. Так, в качестве критериев проявления когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения выступают полнота и системность знаний о культурных ценностях, а также характер оценочного отношения. Критериями выражения ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения являются: степень осознанности старшеклассником личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности. В качестве критериев проявления деятельностного компонента рассматриваемого личностного образования выступают степень сформированности ценностно-коммуникативных умений и

полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения. Исходя из данных критериев, были выделены различные уровни проявления культурного самоопределения: низкий (атрибутивный), средний (эмотивный), высокий (инкультурационный) [181].

1.3. Модель процесса формирования культурного самоопределения старшекласников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

Одной из основных задач данного исследования являлось построение и обоснование модели педагогического процесса, направленного на формирование культурного самоопределения личности старшекласника в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Категория модель рассматривается нами, вслед за В.Н. Кормаковой, в качестве «системного способа построения совместной деятельности субъектов процесса самоопределения, обеспечивающего диагностируемый и прогнозируемый результат культурного самоопределения в изменяющихся условиях жизнедеятельности старшекласников; как планируемый и последовательно воплощенный на практике заранее спроектированный процесс» [109, С. 163]. Отличительными признаками модели является наличие целевой установки, управляемость и организованность, средства реализации культурного самоопределения старшекласников, этапность, универсальность, относительная завершенность, содержательная и структурная целостность.

Методологическими основаниями построения модели процесса формирования культурного самоопределения старшекласников являются: теория целостного педагогического процесса (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев); идеи ценностного подхода в образовании (А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева); личностно ориентированный подход к организации педагогического процесса (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), деятельностный подход в образовании (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); идеи культурологического подхода к содержанию образования (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Н.С. Розов и др.)

Центральным понятием целостного подхода в образовании является категория «целостность». Данный феномен, как отмечает Н.К. Сергеев, «понимается как известным образом организованное множество отдельных элементов, объединенных друг с другом и образующих определенного рода целостное единство» [208 с. 76]. Развивая мысль, ученый указывает, что целостный подход прежде всего «предполагает анализ целостности исследуемого

и проектируемого феномена (качества личности, личности в целом, педагогического процесса, его фрагмента и т.д.), путей обеспечения и повышения его целостности» [208, с. 54]. «Целостность педагогического процесса проявляется в организации определенной последовательности его этапов (цель-средство-результат)» [78, с. 117]. С позиций целостного подхода в качестве функциональных сторон целого выступают элементы дидактического процесса (содержание материала, дидактические средства, методы и т.д.). Цели этапов, приводящие используемые средства в определенную систему, являются систематизирующим фактором. Возможности каждого дидактического средства определяются их соответствием содержанию педагогического процесса и поставленным целям.

Идеи целостного педагогического процесса (понимание педагогического процесса как последовательности взаимосвязанных этапов, число данных этапов, обусловленных уровнями сформированности исследуемого личностного образования) явились основаниями для построения модели культурного самоопределения старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам.

Культурологический подход, по утверждению Е.В. Бондаревской, представляет собой «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психологической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности и т.д.» [18, с.35]. С позиций культурологического подхода, главной целью современного образования провозглашается воспитание «человека культуры», основополагающим свойством которого является способность к самоопределению в мире культуры, к культурной идентификации, т.е. к «осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интериоризации ее ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни» [17, с. 32]. В соответствии с данными положениями содержание образования в школе должно быть ориентировано, во-первых, на универсальные общечеловеческие ценности, составляющие основу любой культуры, во-вторых, на национальные культурные

ценности, в-третьих, на диалог как единственный способ существования и взаимодействия культур.

Таким образом, исходя из положений культурологического подхода, определялись содержательные доминанты каждого этапа конструируемого процесса, что, в свою очередь, обеспечило наиболее эффективное использование ценностного потенциала гуманитарных дисциплин в процессе культурного самоопределения старшеклассников.

Согласно деятельностному подходу личность развивается в конкретной деятельности значимой для нее. В связи с этим, педагогические явления и процессы изучаются в логике целостного рассмотрения всех компонентов деятельности (потребностей, мотивов, целей, действий и т.д.). Данный подход перестраивает процессуально-технологическую сторону педагогического процесса так, чтобы «субъект образовательного процесса овладел деятельностью в ее целостном представлении, ее основными этапами, процедурами» [131, с. 119]. Таким образом, основаниями для построения модели культурного самоопределения старшеклассников послужили идеи деятельностного подхода об активной форме присвоения исторического опыта человечества, составной частью которого является опыт присвоения ценностей (Л.С. Выготский), а также о процессе получения знаний учащимися как результате выполнения ими системы действий (П.Я. Гальперин).

Личностно развивающий подход представляет собой исследовательский принцип, основанный на понимании того, что познание педагогических процессов должно базироваться на изучении личности человека, ребенка как системы определяющей все другие психические явления и процессы. Центральным понятием данного подхода является категория личность. Главными задачами педагогического процесса, с точки зрения представителей личностного подхода в образовании, являются «становление и развитие личностных свойств субъектов образования - учащихся и учащих, развитие их опыта (способности) быть личностью» [136, с.127]. Показателями сформировавшейся личности являются следующие качества: избирательность, способность к рефлексии, способность к

поиску смысла, ответственность, ориентации на Другого, саморегуляция, способность к творчеству, способность быть свободным. Содержание образования, с позиций данного подхода, должны составить различные виды опыта (получение и использование знания, творческий опыт, опыт эмоционально-ценностного отношения и т.д.) Средством развития личности в человеке является создание педагогических ситуаций. Значимость личностно ориентированного подхода при построении модели культурного самоопределения старшеклассников определяется двусторонним характером педагогического процесса.

Основаниями построения модели процесса культурного самоопределения старшеклассников выступили положения ценностного подхода в образовании (А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева). Данный подход ориентирован на «осознание, осмысление, понимание и принятие школьниками гуманистических ценностей» [180]. При конструировании модели процесса культурного самоопределения личности старшеклассника, в соответствии с идеями ценностного подхода, осуществлялся отбор и организация учебного материала, а также дидактических средств.

Поскольку ценностное отношение выступает одной из главных характеристик личности, важнейшей предпосылкой и результатом ее культурного самоопределения (Б.Г. Ананьев, В.Н. Кормакова, Л.В. Мосиенко, Н.Н. Никитина, В.А. Ядов) можно утверждать, что процессом и результатом культурного самоопределения является формирование ценностного отношения к культурным ценностям [149; 107]. Исходя из данного положения, логика конструируемого педагогического процесса определялась особенностями механизма присвоения культурных ценностей: *осознание - осмысление - понимание – принятие* [180]. Психологическим механизмом проектирования модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников стал обоснованный М.С. Яницким механизм формирования ценностных ориентаций личности: *интериоризация - идентификация – интернализация*, так как в рамках данного исследования педагогические дефиниции «ценностное отношение» и «ценностная ориентация» на уровне личностных образований понимаются как тождественные

[183]. Так, подчеркивает М.С. Яницкий, «ценностные ориентации представляют собой ценностное отношение к социально-нравственным явлениям общества, которое означает, что объективные ценности осознаются и переживаются как потребности, мотивирующие настоящее и программирующее будущее» [257, С. 154].

Рассмотрим подробнее составляющие механизмов формирования культурного самоопределения личности старшеклассника. В теории деятельности А.Н. Леонтьева подчеркивается, что «все психическое развитие человека социально детерминировано процессом усвоения индивидом общественного опыта, накопленного человечеством, знаний и способов деятельности» [131, с. 276]. В соответствии с данным положением процесс интериоризации представляется А.Н. Леонтьевым как «преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания» [131, с. 132]. Как отмечают исследователи, интериоризировать общественно значимые ценности можно только посредством усвоения социальных норм, правил, эталонов. Это происходит как в вербальном, так и в поведенческом плане. Б.С. Круглов указывает, что «интериоризация ценностей есть осознанный процесс, он предполагает наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые представляют для него некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации» [257, С. 113]. Наличие такой способности является следствием достаточно высокого уровня личностного развития.

Ориентация личности на те или иные ценности является результатом их предварительного положительного оценивания (рационального или эмоционального). Иными словами, определить ценность предметов и явлений возможно только оценив объективную реальность. Как замечает Я. Гудачек, «оценка есть рациональный акт, посредством которого осуществляется выбор между объектами, при этом часть из них относится к ценностям» [211, с. 18]. При

этом, оценка действительности человеком осуществляется с помощью имеющихся в его распоряжении некоторых психологических стандартов. Данные стандарты напрямую зависят от того, какой уровень мышления, опыта, познания, эмоций достигнут личностью в оценке ценностей. Оценка является комплексным актом сознания, в котором принимают участие все компоненты психики. М.С. Яницкий подчеркивает, что «в ходе оценки придается определенная ценность, значение, свойство и т.д. какому-либо явлению на основании соответствующих критериев (норм, целей, требований, идеалов и т.д.)» [257, С. 97]. Таким образом, основным результатом оценочной деятельности является *осознание* ценности (выявление значения) объектов социальной действительности, что, в свою очередь, создает условия для *интериоризации* ценностей.

Идентификация выступает как «тонкий процесс восприятия общих образцов мышления и поведения» [115, с. 164]. Существенной характеристикой идентификации является «наличие сильной эмоциональной связи с человеком, роль которого субъект принимает, ставя себя на его место» [9, с. 138]. Взяв за основу экспериментальные данные Х. Тажфеля, В.Я. Ядов, пришел к выводу о том, что идентификация выступает «не только как результат общения и взаимодействия как такового, но и категоризации, упрощения социальных взаимосвязей, т. е. их осмысления в доступных человеку понятиях» [257, С. 126].

Согласно В.В. Знакову, чтобы понять что-либо, необходимо сформулировать для себя смысл понимаемого [165, с. 15]. Смысл, по мнению исследователя, – «это индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение – для – меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире» [190, с.24]. Осмысление предполагает операции с разнообразными знаниями субъекта, его системой отношений с миром, ценностями и нормами. Смысл выступает как способ обнаружения субъектом значимости чего-либо для своего субъективного бытия, или «как придание ценности всему, что входит в пространство культуры» (М.С. Каган). Как отмечает В.Г. Рощупкин, «если значение одного предмета для другого существует

независимо от сознания, мировоззрения, системы ценностей конкретного человека, то смыслом становится значимость предмета для этого человека как субъекта» [190, с.20]. *Осмысление* означает, таким образом, наделение смыслом, образующего основу *понимания*. Понимание определяется как «порождение и результат порождения смысла понимаемого» [190, с. 21]. «Оно способствует единению познающего субъекта и познаваемого, так как оно направлено на переживание. Переживание – это вживание, вчувствование в понимаемое (в ценности, смыслы другого)», - указывает Л.П. Разбегаева [180, с. 130]. Возникает осознание единства ученика и окружающего мира. Именно специфическое усвоение личностных смыслов (*осмысление*) и переживание значимых для человека ценностей (*понимание*), по мнению В.Г. Леонтьева, является базовыми компонентами механизма *идентификации*.

Завершающим звеном психологического механизма формирования культурного самоопределения старшеклассников является *интернализация*, обеспечивающая *принятие* школьниками национальных культурных ценностей. Психоаналитическая традиция трактует интернализацию в качестве процесса, «посредством которого объекты внешнего мира получают постоянное психическое представительство, т.е. посредством которого восприятия превращаются в образы, формирующие часть нашего психического содержимого и структуру» [257, с. 54]. Однако, как отмечают А.А. Серый и М.С. Яницкий, «интернализация – более сложный процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности» [211, с.18]. Интернализация, с точки зрения ученых, характеризуется «принятием личностью на себя ответственности, интерпретацией значимых событий как результата своей собственной деятельности» [257, с. 132].

Как нами было показано, рассмотренные психологические процессы (М.С. Яницкий), которые определили последовательность и число этапов в модели проектируемого процесса, а также специфика механизма присвоения ценностей (Л.П. Разбегаева), позволяют выделить следующие этапы процесса формирования

культурного самоопределения личности старшеклассника: *эвристический этап, ценностно-ориентационный этап, прогностико-коррекционный этап* [60].

Эвристический этап соответствует низкому (атрибутивному) уровню проявления культурного самоопределения старшеклассников (1.2.). Ведущая составляющая механизма присвоения культурных ценностей – осознание, элемент психологической основы – интериоризация, а базовый компонент – когнитивно-оценочный. Позицию личности на данном этапе можно определить как «неопределенную, размытую идентичность». Представления о собственной культурной идентичности выступают как фрагментарные, разрозненные образования, которые включают в себя элементы знаний, образов, оценок. Основной целью этого этапа является создание у старшеклассников «ценностной основы» для осознания своей культурной принадлежности посредством выявления, «открытия» значения культурных ценностей, т.е. осознания их объективных общественных свойств, которые делают их ценностями в обществе. У субъекта отсутствует желание в чем-либо подражать культурному идеалу, не наблюдаются изменения в его поведении и поступках.

Ценностно-ориентационный этап ориентирован на формирование среднего (эмотивного) уровня проявления культурного самоопределения старшеклассников (1.2.). Ведущими составляющими механизма присвоения культурных ценностей являются осмысление и понимание, элементом психологической основы – идентификация, а соответствующим базовым компонентом – ценностно-идентификационный. Происходит образование личностного смысла культурных ценностей, выявление их субъективной значимости на основе отождествления личности с культурным идеалом, наблюдается некоторое уподобление в поведении объекту идентификации, осуществляется сознательная перестройка собственного отношения к культурному идеалу, которому отводится определенное место в жизнедеятельности субъекта.

Прогностико-коррекционный этап направлен на формирование высокого (инкультурационного) уровня проявления культурного самоопределения

старшекласников (1.2.). Ведущей составляющей механизма присвоения ценностей на данном этапе является принятие, элементом психологической основы – интернализация, соответствующим компонентом – деятельностный. На данном этапе происходит интеграция присвоенных культурных ценностей в систему отношений старшекласников с окружающим миром. Культурный идеал выступает для старшекласника в качестве регулятора поведения, определенного эталона, осуществляется «включение» данного идеала в систему смысловых связей собственного жизненного мира, наблюдается способность личности к осознанному проектированию и коррекции своей деятельности на основе осознания собственной культурной идентичности [60].

Эффективная реализация процесса формирования культурного самоопределения старшекласников возможна при моделировании педагогических ситуаций, в которых все стороны процесса находятся в единстве и взаимодействии.

Под ситуацией, в педагогической науке, понимается «часть учебно-воспитательного процесса или системы процессов, стимулирующих разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности взрослых» [78, с.135]. Ряд исследователей полагают, что ситуация выступает в качестве «единицы педагогического процесса, в котором в единстве взаимосвязей проявляется деятельность учителя, ученика, определенная сфера социокультурной деятельности и специально создаваемые дидактические средства» [200, с. 82]. В психологии ситуация рассматривается как «система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность» [115, с. 323]. Наряду с этим, педагогическую ситуацию трактуют как единицу, сохраняющую свойства всего педагогического процесса [201, с.95]. Н.И. Скаткин определяет педагогическую ситуацию в качестве «особых шагов достижения общей цели урока» [144, с. 88]. Исследователи подчеркивают, что возникновение педагогической ситуации является результатом заинтересованного, целенаправленного, содержательного взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой, с миром в целом.

Как отмечает Б.С. Лихачев, педагогические ситуации «приводят к предусмотренным педагогом изменениям в личности растущего человека» [200, с. 92].

В своих исследованиях В.В. Сериков вводит понятие «лично ориентированной педагогической ситуации». По его мнению, «ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [209, с. 134].

Л.П. Разбегаева обосновывает необходимость создания аксиологических ситуаций в гуманитарном образовании, «сориентированных на раскрытие, в первую очередь, значимости изучаемого» [180, с.135]. Сочувствование, оценивание, сопереживание являются отличительными особенностями аксиологической ситуации. Исследователи выделяют различные варианты данной ситуации: лично-значимые педагогические ситуации (И.В. Крутова, Е.А. Мацефук), лично-смысловые педагогические ситуации (А.В. Хорошенкова), ситуации ценностной идентификации (О.А. Чернуха), лично-значимая педагогическая ситуация гражданского диалога (О.Т. Ковешникова) и др.

Выявление психолого-возрастных особенностей старшеклассников, специфики социально-гуманитарного познания, определение сущности культурного самоопределения старшеклассников, обоснование процессуальных компонентов данного личностного образования позволили нам определить в качестве ведущего педагогического средства формирования культурного самоопределения личности старшеклассника аксиологическую педагогическую ситуацию культурной идентификации. Данная ситуация способствует встрече школьников с культурным идеалом как образом личности, воплотившем в себе положительные черты и качества, исторически сложившиеся на основе духовных ценностей, сохраняемым и транслируемым потомкам в качестве эталона социальной деятельности [60; 61]. Аксиологическая педагогическая ситуация культурной идентификации создает условия для отождествления

самоопределяющегося субъекта с культурным идеалом. Это осуществляется в проблемном пространстве социально-гуманитарного образования (история, обществознание), поскольку «именно гуманитарное познание оперирует срезом социальной действительности, представленной в ценностно-окрашенном пространстве смыслов и представляет собой обобщенный опыт всего человечества», - замечает Л.П. Разбегаева [180, с.142]. Такое ценностное пространство представляет собой область поиска и обретения смысла [253].

Идентификация играет существенную роль в развитии смысловой сферы личности. Она, по мнению Н.Р. Милютиной, предстает «в качестве идеального перевоплощения в другого и уподобления себя этому другому, где личностно-нейтральное приобретает для субъекта определенный личностный смысл» [146, с.102]. На основе переживания тождества с другим человеком, личность начинает переживать его личностные смыслы как собственные, подражать его действиям.

Как психический процесс идентификация характеризуется двумя противоположными тенденциями. Личность, идентифицируя себя с Другим, может, как выражать одобрение его существованию (осуществление «самоидентификации» через интеллектуальный самоанализ собственного «Я»), так и отрицание. В последнем случае возникает обратная реакция, которая выражается в наличии негативных эмоций по отношению к Другому. Таким образом, личность понимает, какой она не должна быть.

Культурная идентификация рассматривается Е.В. Бондаревской как установление тождественности между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие в качестве своих ее ценностей [18], Н.Р. Милютиной как процесс единения личности с культурными идеалами [146], Е.Б. Васильевой в качестве процесса отождествления человека с определенной культурной традицией. Как подчеркивают исследователи, «культурная идентификация осуществляется со значимым для личности образцом, идеалом, воплощенным в культурных образцах» [151, с. 56].

Таким образом, мы пришли к заключению, что *аксиологическая педагогическая ситуация культурной идентификации выступает как*

совокупность условий, обеспечивающих отождествление субъектом себя с культурным идеалом на основании включения в свой внутренний мир и принятия как собственных ценностей данного идеала, присвоения его личностных смыслов [61]. Присвоенные таким образом ценности, личностные качества культурного идеала образуют ядро идентичности, что обеспечивает постепенное обретение личностью устойчивого представления о себе в современном поликультурном социуме.

Как нами было показано, основными составляющими аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации являются: содержание социально-гуманитарных дисциплин (история, МХК, обществознание, право), ориентированное на открытие личностной и социальной значимости культурных ценностей; ценностно-коммуникативные задачи, обеспечивающие реализацию аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации; ученик, имеющий потребность в культурной идентификации и реализующий ее в свободной познавательной деятельности; учитель, выступающий одновременно не только инициатором активности старшеклассников по решению ценностно-коммуникативных задач, организатором аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации, но и активным ее субъектом, понимающим тесную взаимосвязь между ценностным аспектом культурного самоопределения и процессом развития личности; значимый Другой (культурный идеал, субъект определенной культуры, эпохи), являющийся носителем ценностных представлений своей культуры, времени, с которым ученик в процессе идентификации на подсознательном уровне осуществляет психологическое уподобление. Следствием такого отождествления является «эмоциональное слияние» с объектом идентификации (значимым культурным идеалом), подражание его действиям, с дальнейшим принятием его ценностей в свой внутренний мир [61].

В качестве системообразующего дидактического средства аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации выступают ценностно-коммуникативные задачи.

Задача, по замечанию В.П. Зинченко, – это «данная в определенных условиях (например, в ситуации культурной идентификации) цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре» [178, с. 99]. Задача включает в себя требование (цель), известное (условие) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе.

Отличительной особенностью учебной задачи «является то, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении некоторым значением, способами, умениями развивать свои личные качества, а не в изменении предметов, с которыми субъект действует», - подчеркивает Е.А. Мацефук [144, с. 86]. Воздействие учебного процесса на развитие обучающихся находится в прямой зависимости от того, что выступает в качестве материала задач, как ставится и принимается задача, каким образом и какие способы решения задач осваиваются школьниками. В результате решения задачи ученики находят какое-то знание, способ, модель (когнитивные аспекты решения), а также намерение, план, смысл, оценка результата (личностный аспект решения). При чем, указывает Е.А. Александрова, ответы на данные задачи «ребенок будет искать не только в учебном материале, но и в общении и событийной деятельности с другими людьми разных возрастов» [5, С. 54].

Под ценностно-коммуникативными задачами мы понимаем задачи, обеспечивающие возможность проектировать свою жизнедеятельность в контексте идентификации с культурным идеалом [61]. Самоопределяющийся субъект идентифицирует себя с культурными идеалами в ходе ценностно-смысловой коммуникации, которая, по мнению Л.П. Разбегаевой, представляет собой «смысловое диалогическое общение в пространстве гуманитарного образования» [180, с.154]. Данный процесс выступает «как диалог личности в пространстве и времени с субъектами культуры (значимым Другим), в котором наблюдается ситуация встречи и взаимодействия с другим смысловым миром, с другой личностью» [179, с.59]. Исходя из диалогического подхода к пониманию культуры, ценностно-смысловая коммуникация, выступает, с одной стороны, в качестве самообщения, с другой, в качестве диалога личности в пространственно-

временном континууме с субъектами культуры. На основании этого «обучающиеся не только усваивают знания о культурных ценностях, но и приобщаются к ним» [180, с.162]. Ценностно-смысловая коммуникация обеспечивает восприятие учащимися учебного материала и отраженных в нем явлений культуры в качестве объективации мысли, выбора других людей. В результате школьники открывают для себя свою приобщенность ко всему, что создано «до» и «без» них. Таким образом, замечает Л.П. Разбегаева, в процессе ценностно-смысловой коммуникации «ученик «узнает себя» в уже созданном и формируется как «культурно-исторический субъект», для которого прошлое и будущее культуры своего народа – это его прошлое и будущее» [180, с. 162].

Ценностно-коммуникативные задачи предполагали анализ старшеклассниками различных текстов культуры. Каждый такой текст, подчеркивает Е.Р. Южанинова, несет в себе смыслы прошлых и последующих культур, он всегда на грани, он всегда диалогичен, так как направлен к другому [255]. В тексте воплощается целостное бытие автора, которое может быть смыслом только при наличии адресата. Существование авторского сознания и системы его интенций возможно только на пересечении индивидуально-личностных, исторических, социально-культурных структур, вследствие чего «анализ каждого текста культуры – это возможность проникновения в данную систему ценностно-смысловых отношений» [179, с. 144].

При условии изолированности от анализа историко-культурного контекста не представляется возможным адекватное изучение текстов культуры, поскольку последние создаются соответственно ценностно-смысловой системе определенной эпохи. Следовательно, указывает Л.П. Разбегаева, «познавая данный текст, реципиент через него познает саму действительность, моделью которой этот текст является» [181, С. 99]. Иными словами, «текст – диалогическая встреча двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст, что требует особого метода – понимания. Понимание текста есть понимание культуры, поскольку оно есть одно из материальных ее реализаций» [113, с. 38].

В основе понимания лежит «переживание, вчувствование в понимаемое (в ценности, смыслы значимого Другого), т.е. перенесение себя, постановка себя на место другого» [180, с.135]. Именно таким образом, с нашей точки зрения, осуществляется единение познающего субъекта и познаваемого, единения человека и другого человека (персонифицированного идеала - художественного образа, исторической личности, мифологизированного героя), позволяющее личности осуществить акт самоопределения [61].

Основой классификации ценностно-коммуникативных задач выступают следующие критерии: содержание, степень сложности, характер искомого [55].

В зависимости от содержания были выделены следующие группы ценностно-коммуникативных задач, способствующих:

- 1) осознанию учащимися значения культурных ценностей;
- 2) осмыслению и пониманию школьниками личностной и социальной значимости культурных ценностей;
- 3) включению присвоенных культурных ценностей в систему взаимоотношений школьника с окружающей действительностью, активному прогнозированию и планированию школьником собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Как нами было показано, по степени сложности ценностно-коммуникативные задачи подразделяются на три вида: репродуктивные, продуктивные и творческие. Усложнение происходит по нескольким направлениям: 1) степень познавательной самостоятельности учащихся в решении задач; 2) количество исходных данных в задаче и результатов ее решения; 3) соотношение косвенной и прямой информации в формулировке проблемы относительно раскрытия степени абстрактности противоречия; 4) многообразие подходов к решению рассматриваемой задачи; 5) количество информации о результатах решения проблемы.

Ценностно-коммуникативные задачи первой (репродуктивной) степени сложности характеризуются следующими чертами: 1) учащийся самостоятельно и

доказательно делает один непосредственный вывод из какого-нибудь данного в условии задачи; 2) все данные есть, решение одно; 3) прямая информация превосходит косвенную, противоречие рассматривается в его наиболее явной форме с использованием образных сравнений; 4) при решении ценностно-коммуникативной задачи используются наиболее известные примеры разрешения историческим субъектом данного противоречия, а также рассматриваются последствия этих действий; 5) применяются наиболее удачные, или, наоборот, трагичные результаты духовно-практической деятельности исторических субъектов.

Ценностно-коммуникативные задачи второй (продуктивной) степени сложности характеризуются следующими признаками: 1) ученик доказательно приходит к нескольким параллельным и несоотнесенным друг с другом непосредственным выводам на основе данных условия; 2) наличие всех исходных данных, но решение неоднозначно; 3) косвенная информация равна прямой, абстрактное содержание превалирует в формулировке проблемы; 4) наряду с наиболее яркими позициями приводятся обязательно их оппоненты, прямо или косвенно дискутировавших относительно решения проблемы; 5) рассматриваются результаты духовно-практической деятельности исторических субъектов, по-разному видевших решение противоречия.

Творческая степень сложности ценностно-коммуникативной задачи характеризуется следующими основными чертами: 1) учащиеся делают опосредованные выводы, несоотнесенные с данными условия; 2) начальных данных нет или почти нет, решение неоднозначно; 3) косвенная информация превышает прямую, факты представлены в непосредственном виде, противоречие не сформулировано специально; 4) наличие многообразных позиций субъектов гуманитарного знания, активное применение школьниками собственных мыслей и отношений; 5) анализ результатов духовно-практической деятельности как исторических субъектов, так и современников (в том числе учителя и учеников).

По характеру искомого выделяются следующие ценностно-коммуникативные задачи: 1) «объектно-ориентированные», в которых в качестве искомого выступают культурные ценности как внешние по отношению к учащимся объекты; 2) «субъектно-ориентированные», где искомым выступает субъект, его знание признаков культурных ценностей, его отношение к ним, способность к видению перспективы собственного будущего [55; 60].

Также ценностно-коммуникативные задачи ориентированы на формирование обозначенных ценностно-коммуникативных умений (умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале; умение обосновывать собственное отношение к культурным ценностям; умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности).

На всех этапах процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в рамках аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации использовались различные ценностно-коммуникативные задачи. На каждом из этапов их применение имело свою специфику.

Так, на *эвристическом этапе* процесса формирования культурного самоопределения старшеклассника в основном применялись ценностно-коммуникативные задачи репродуктивной степени сложности, относящиеся к «объектно-ориентированным», в которых искомым являются культурные ценности как внешние по отношению к учащимся объекты. Задачи данного вида ориентированы на осознание школьниками значения культурных ценностей.

На *ценностно-ориентационном этапе* преимущественно применялись ценностно-коммуникативные задачи продуктивной, степени сложности, являющиеся «субъектно-ориентированными», где в качестве искомого выступает сам субъект, его знание признаков национальных культурных ценностей. Задачи такого рода способствуют осмыслению и пониманию школьниками личностной и социальной значимости культурных ценностей.

На *прогностико-коррекционном этапе* аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации создавались посредством ценностно-коммуникативных задач творческого уровня сложности, относящиеся к «субъектно-ориентированным», где субъект является искомым, а знание признаков национальных культурных ценностей и отношение к ним как к лично и социально значимым ценностям вырабатывают способность к видению перспективы. Такие ценностно-коммуникативные задачи ориентированы на включение присвоенных культурных ценностей в систему отношений школьника с окружающей действительностью, активное прогнозирование и планирование старшеклассником собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Таким образом, в качестве результата конструируемого процесса выступает культурное самоопределение старшеклассников. Каждый этап проектируемого процесса направлен на формирование определенного уровня рассматриваемого личностного образования. Кроме того, в соответствии с идеями теории целостного педагогического процесса, в построение модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников включены все его системообразующие компоненты: цели, средства, прогнозируемые результаты. Динамика процесса отражает взаимосвязь всех его компонентов на выделенных этапах и выражена в схеме 1.

**Модель процесса формирования культурного самоопределения
старшекласников**

Психологический механизм		
Интериоризация	Идентификация	Интернализация
Этапы		
Эвристический этап	Ценностно-ориентационный этап	Прогностико-коррекционный этап
Цели		
Достижение низкого (атрибутивного) уровня сформированности культурного самоопределения личности	Достижение сформированности культурного самоопределения личности на среднем (эмотивном) уровне	Достижение высокого (инкультурационного) уровня сформированности культурного самоопределения личности
Дидактические средства		
<p>Аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации, в которых используются ценностно-коммуникативные задачи:</p> <p>- репродуктивной степени сложности;</p> <p>-«объектно-ориентированные», в которых в качестве искомого выступают культурные ценности как внешние по отношению к старшекласникам объекты.</p> <p>-ориентированные на осознание значения культурных ценностей</p>	<p>Аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации, в которых используются, ценностно-коммуникативные задачи:</p> <p>-продуктивной степени сложности;</p> <p>-«субъект-ориентированные», где в качестве искомого выступает сам субъект, его знание признаков культурных ценностей, личностное отношение к ним.</p> <p>-способствующие осмыслению личностной и социальной значимости культурных ценностей</p>	<p>Аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации, в которых используются, ценностно-коммуникативные задачи:</p> <p>-творческой степени сложности;</p> <p>-«субъект-ориентированные», где в качестве искомого выступает сам субъект, его знание признаков культурных ценностей, личностное отношение к ним, способность к видению перспективы будущего.</p> <p>- ориентированные на включение присвоенных культурных ценностей в систему отношений школьника с окружающей действительностью</p>
Результаты		
Когнитивно-оценочный компонент	Ценностно-идентификационный компонент	Деятельностный компонент

Таким образом, мы сделали заключение о том, что специфика ценностного потенциала дисциплин социально-гуманитарного цикла, психологические процессы (интериоризация – идентификация – интернализация), выявленные уровни сформированности исследуемого личностного образования определили количество и последовательность этапов моделируемого процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников: эвристический, ориентированный на достижение старшеклассниками атрибутивного уровня сформированности культурного самоопределения путем создания у старшеклассников «ценностной основы» для осознания своей культурной принадлежности посредством выявления, «открытия» значения культурных ценностей; ценностно-ориентационный, направленный на достижение учащимися эмотивного уровня сформированности культурного самоопределения и предполагающий осознание школьником собственной культурной идентичности через образование личностного смысла культурных ценностей, выявление их субъективной значимости на основе отождествления личности с культурным идеалом; прогностико-коррекционный, ориентированный на достижение старшеклассниками инкультурационного уровня сформированности культурного самоопределения и определяющего интеграцию присвоенных культурных ценностей в систему отношений старшеклассника с миром, планирование и прогнозирование собственной деятельности на основе осознания культурной идентичности и принятия культурного идеала в качестве регулятора и эталона поведения [60].

В качестве ведущего педагогического средства формирования культурного самоопределения старшеклассников представляется целесообразным использование аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации, под которой понимается совокупность условий, обеспечивающих отождествление субъектом себя с культурным идеалом на основании включения в свой внутренний мир и принятия как собственных ценностей данного идеала, присвоения его личностных смыслов. Данная ситуация создается при условии использования ценностно-коммуникативных задач, обеспечивающих

возможность личности проектировать социальную деятельность в контексте идентификации с культурным идеалом [61]. Самоопределяющийся субъект идентифицирует себя с культурными идеалами в ходе ценностно-смысловой коммуникации, которая представляет собой «смысловое диалогическое общение в пространстве гуманитарного образования» (Л.П. Разбегаева). Ценностно-коммуникативные задачи различной степени сложности использовались на всех этапах моделируемого процесса.

Выводы первой главы

Проведенный анализ научной литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Категория «самоопределение» многозначна. В философской литературе оно предстает как процесс распредмечивания и воспроизведения всего социального, которое должно быть открыто и присвоено личностью заново в процессе познания человеческой истории (Г. Гегель); как поиск некоего должного (идеала, ценности), находящегося вне человека, обретения этого должного и принятия его как ориентира собственной жизнедеятельности (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк); как формирование внутренней позиции человека по отношению к ценностям (Ж.-П. Сартр, С. Кьеркегор, М. Хайдеггер).

В психолого-педагогических исследованиях самоопределение рассматривается, с одной стороны, в качестве длительного, непрерывного процесса, с другой стороны, в качестве дискретного акта, результатом которого является образование определенного личностного качества.

Целесообразно подчеркнуть, что ряд исследователей (Е.В. Бондаревская, А. Ватерман, Е.А. Латуха, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Т.В. Снегирева, Э. Эриксон) указывают, что самоопределение представляет собой процесс и результат обретения личностью собственной идентичности, основой которого выступает осознание, осмысление, понимание и принятие ценностей и идеалов. Исходя из этого полагаем, что культурное самоопределение будет рассматриваться, с одной стороны, в качестве процесса осознания личностью собственной культурной идентичности посредством осмысления, понимания и принятия культурных ценностей, с другой стороны, в качестве результата – личностного качества, обеспечивающего готовность субъекта к активному проектированию и прогнозированию собственной жизнедеятельности в современном поликультурном социуме.

2. *Культурное самоопределение старшеклассников мы понимаем как интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием личностью культурной идентичности в контексте присвоения культурных*

ценностей и проявляющееся в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива.

Важнейшими функциями культурного самоопределения являются: *информационно-оценочная, рефлексивно-смысловая и регулятивно-прогностическая.*

Выявленные функции позволили определить структуру культурного самоопределения, в которой были выделены такие компоненты: *когнитивно-оценочный, ценностно-идентификационный, деятельностный.*

Учитывая особенность выделенных компонентов исследуемого личностного образования, нами были определены критерии и показатели сформированности культурного самоопределения: *полнота и системность знаний о культурных ценностях* проявляется в усвоении школьниками знаний о культурных ценностях и установлением существенных связей между ними; *характер оценочного отношения*, который выражается в наличии у старшеклассников сформированных оценочных суждений при получении информации о культурных ценностях на уровне представлений, понятий, идей; *степень осознанности личностной и социальной значимости культурных ценностей* проявляется в восхождении от неосознанности личностного смысла культурных ценностей через этапы приобретения знаний и развития оценочных суждений к его осознанию; *степень осознанности личностью собственной культурной идентичности* выражается в неопределенной «размытой» идентичности, которая путем «открытия» личностного смысла культурных ценностей становится осознанной; *степень сформированности ценностно-коммуникативных умений* проявляется в умении осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале; умении обосновывать собственное отношение к культурным ценностям; умении осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности; *полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения* находит свое выражение степени регуляции

личностью собственной жизнедеятельности на основе осознания своей культурной принадлежности и принятия культурного идеала как императива.

Выявленные показатели выступили в качестве оснований для выделения разных уровней развития культурного самоопределения старшеклассников: *низкий (атрибутивный), средний (эмотивный) и высокий (инкультурационный) уровни.*

3. Учитывая особенности ценностного потенциала дисциплин социально-гуманитарного цикла, психологических механизмов (интериоризация – идентификация – интернализация) нами были определены количество и последовательность этапов моделируемого процесса: *эвристический, ценностно-ориентационный и прогностико-коррекционный.*

Каждый этап процесса предполагает достижение учащимися определенного уровня сформированного культурного самоопределения. *Эвристический этап* ориентирован на достижение старшеклассниками атрибутивного уровня сформированности культурного самоопределения путем создания у старшеклассников «ценностной основы» для осознания своей культурной принадлежности посредством выявления, «открытия» значения культурных ценностей, т.е. осознания их объективных общественных свойств, которые делают их ценностями в обществе. На данном этапе в качестве ведущей составляющей механизма присвоения культурных ценностей выступает осознание, элементом психологической основы – интериоризация, а базовым компонентом – когнитивно-оценочный. *Ценностно-ориентационный этап* направлен на достижение учащимися следующего уровня сформированности культурного самоопределения – эмотивного. На данном этапе происходит осознание школьником собственной культурной идентичности через образование личностного смысла культурных ценностей, выявление их субъективной значимости на основе отождествления с культурным идеалом. Ведущими составляющими механизма присвоения культурных ценностей на ценностно-ориентационном этапе являлись осмысление и понимание, элементом психологической основы – идентификация, а соответствующим базовым

компонентом – ценностно-идентификационный. *Прогностико-коррекционный этап* направлен на достижение старшеклассниками третьего уровня сформированности культурного самоопределения – инкультурационного. Для данного этапа характерно включение присвоенных культурных ценностей в систему отношений школьника с окружающей действительностью, активное прогнозирование и планирование старшеклассником собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива. Ведущей составляющей механизма присвоения ценностей на данном этапе является принятие, элементом психологической основы – интернализация, соответствующим компонентом – деятельностный.

Педагогическим средством формирования культурного самоопределения старшеклассников выступают аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации, которые представляют собой *совокупность условий, обеспечивающих отождествление субъектом себя с культурным идеалом на основании включения в свой внутренний мир и принятия как собственных ценностей данного идеала, присвоения его личностных смыслов.*

В качестве системообразующего дидактического средства аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации выступают ценностно-коммуникативные задачи, под которыми понимаются *задачи, обеспечивающие возможность проектировать свою жизнедеятельность в контексте идентификации с культурным идеалом.* Ценностно-коммуникативные задачи предполагают работу обучающихся с текстами культуры, которые являются определенным ценностно-смысловым пространством, где происходит рождение новых значений и смыслов. Основой понимания здесь выступает переживание, вчувствование в понимаемое (в ценности, смыслы значимого Другого), т.е. перенесение себя, постановка себя на место другого. Так осуществляется единение познающего субъекта и познаваемого, единения человека и другого человека (персонифицированного идеала - художественного образа, исторической личности, мифологизированного героя), позволяющее личности осуществить акт культурного самоопределения.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

2.1. Диагностика состояния школьной практики формирования культурного самоопределения старшеклассников

Диагностика состояния массовой школьной практики выступает в качестве необходимого, важнейшего этапа процесса научного обоснования педагогической деятельности по формированию культурного самоопределения личности старшеклассника. Оно ориентировано на выявление противоречий между теорией и практикой формирования культурного самоопределения личности старшеклассника, преодоление и устранение которых может выступать в качестве движущей силы проектируемого процесса. Диагностирование включало в себя следующие направления:

- определение особенностей ориентации учебно-методического комплекса по социально-гуманитарным дисциплинам (нормативных образовательных документов, учебников и методических пособий и др.) на формирование культурного самоопределения личности старшеклассника;

- выявление потенциала социально-гуманитарных дисциплин в формировании исследуемого личностного образования;

- уточнение места культурных ценностей среди иных ценностных ориентиров современных школьников и выявление степени сформированности у них культурного самоопределения.

Рассмотрим особенности ориентации нормативных образовательных документов, учебников, методических пособий на формирование культурного самоопределения личности старшеклассника.

В целом ряде нормативных образовательных документов как опосредованно подчеркивается задача формирования культурного самоопределения личности. Так, в национальной доктрине образования сказано, что важнейшим направлением современной системы образования является обеспечение

исторической преемственности поколений, развитие и сохранение национальной культуры, гармонизация этнокультурных и национальных отношений [154].

В «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» в качестве ведущей цели современной системы образования провозглашает «создание благоприятных условий для формирования этнокультурной и общероссийской идентификации учащихся» [106, с. 28]. Как подчеркивается в данном документе, политика в области образования должна быть направлена на «сохранение исторической духовной общности народов и культур России; сохранение системой образования национальной культуры, региональных культурных традиций; разработку содержания социально-гуманитарного образования на бикультурной и поликультурной основах с использованием принципов диалога культур» [106, с. 29]. При этом отмечается, что учебники и учебные пособия по предметам социально-гуманитарного цикла должны быть выстроены на культурологической основе.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» подчеркивается, что основой укрепления единства и суверенитета страны является «уважение к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков» [65, с. 5]. В связи с этим, важнейшей чертой современного национального воспитательного идеала выступает укорененность гражданина России в культурных традициях многонационального российского народа. Основой духовно-нравственного развития гражданина России является осознанное принятие учащимися культурных ценностей своего народа и ценностей мирового сообщества. Как указывается в данном документе, система образования должна способствовать формированию российской идентичности, которая представляет собой «высшую ступень процесса духовно-нравственного развития личности» [65, с.17]. Только человек, освоивший культурные ценности многонационального народа Российской Федерации, осознавший их значимость может стать россиянином. Для реализации поставленных целей «необходимо обратиться к содержанию истории России, произведений литературы и искусства, лучшим образцам отечественной и мировой культуры, фольклора

народов России» [65, с.12]. Таким образом, как было показано нами, данные нормативные образовательные документы подчеркивают актуальность проблемы формирования культурного самоопределения личности и намечают некоторые пути ее решения [49; 57].

Государственный образовательный стандарт среднего полного образования, а также учебно-методические комплексы были проанализированы по следующим направлениям:

- определение значения формирования культурного самоопределения старшеклассников в процессе обучения дисциплинам социально-гуманитарного цикла;

- выявление ориентированности учебного материала на раскрытие сущности национальных культурных ценностей, осмысление и принятие личностного смысла данных ценностей, а также осознание личностью собственной культурной идентичности;

- определение направленности учебного материала на формирование ценностно-коммуникативных умений и способов реализации деятельностного аспекта культурного самоопределения старшеклассников.

Отмечается, что стандарт призван обеспечить формирование российской идентичности учащихся, создать условия для овладения школьниками духовными и культурными ценностями многонационального русского народа [226]. Данный нормативный документ направлен на развитие следующих характеристик личности выпускника: уважение своего народа, его культуры и традиций, осознание и принятие традиционных ценностей русского народа и человечества в целом.

Одним из ведущих требований к результатам освоения учащимися образовательной программы, согласно ГОСТу среднего (полного) общего образования, является «готовность и способность личности к самоопределению..., сформированность ее ценностно-смысловых установок..., способность к осознанию своего места в поликультурном социуме, на основе

принятия традиционных национальных и общечеловеческих ценностей» [226, с. 37].

Важнейшей составной частью новой системы образовательных стандартов является «Фундаментальное ядро содержания общего образования». Если ФГОС содержит обобщенные требования к результатам образования, то в данном документе нашло отражение конкретное содержание общего образования.

«Фундаментальное ядро содержания общего образования» подчеркивает, что изучение предметной области «История» «должно способствовать формированию культурной самоидентификации личности обучающегося...; усвоению им базовых национальных ценностей современного российского общества, идей взаимопонимания между народами, людьми разных культур; формированию важнейших культурно-исторических ориентиров для культурного самоопределения личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества» [234, с. 45]. Главной задачей школьного исторического образования провозглашается «формирование у учащихся исторического мышления как основы осознания российской идентичности» [234, с. 3].

Общественнообразовательное образование, согласно данному нормативному документу, выступает в качестве «необходимого условия оптимальной социализации личности, содействующее ее вхождению в мир человеческой культуры и общественных ценностей и в то же время открытию и утверждению уникального и неповторимого собственного «Я» [234, с. 15]. Как отмечается, именно общественное образование, дающее комплекс знаний и умений об обществе и человеке, способствует реализации выдвинутого «Законом об образовании» требования о необходимости обеспечения формирования у личности готовности к самообразованию.

Особый акцент в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» делается на формировании универсальных учебных действий, которые определяются «как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними умений учебной деятельности), обеспечивающих его

способность к самостоятельному освоению новых знаний и умений, включая организацию данного процесса» [234, с. 23]. Так, ведущими в блоке личностных УУД является способность личности осуществлять самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание на основе ценностно-смысловой ориентации обучающихся, которое включает в себя «знание норм и ценностей, умений выделять нравственный аспект поведения и соотносить собственные поступки с принятыми в обществе нормами и правилами» [234, с. 52]. В рамках учебной деятельности особо значимы два типа действий. Во-первых, это действие смыслообразования, то есть выявление учеником значения, смысла того, что он изучает. Во-вторых, это умение осуществлять процедуру оценивания усваиваемого содержания, исходя из личностных и социальных ценностей.

В блоке регулятивных УУД ведущими умениями выступают умение осуществлять планирование (определять последовательность промежуточных целей, учитывая конечный результат); прогнозирование (умение предвосхищать результат и уровень усвоения); коррекция (умение вносить необходимые дополнения и коррективы в собственные действия в случае расхождения с эталоном).

Блок познавательных УУД включает умение анализировать объекты, выделяя существенные и несущественные признаки; умение осуществлять синтез как составление целого из частей; установление причинно-следственных связей. Таким образом, представляется, что формирование данных видов универсальных учебных действий соотносится с формированием ценностно-коммуникативных умений в процессе культурного самоопределения личности (1.2) и способствует реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения личности старшеклассника.

Примерная образовательная программа в качестве планируемых результатов освоения учебных программ называет «освоение национальных культурных ценностей и традиций, осознание личностью своей этнокультурной идентичности; освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия» [176, с. 13]. Следует отметить, что изучение истории

России и всеобщей истории осуществляется синхронно. Это, с одной стороны, дает возможность проследить общие корни культур, их взаимосвязь и взаимовлияние, а с другой стороны, позволяет увидеть, в чем состоит самобытность и уникальность российской культуры.

В данном образовательном документе подчеркивается, что знания и умения, полученные в курсе обществознания, имеют особое значение для формирования способности к личному самоопределению. Предполагается, что в результате изучения данного предмета школьник научится: «описывать процессы создания, сохранения и усвоения достижений культуры, осуществлять рефлексию собственных ценностей» [176, с. 15].

Таким образом, задача формирования культурного самоопределения личности обозначается прямо в Федеральном государственном образовательном стандарте основного (полного) среднего образования и Примерной образовательной программе. Отмечается, что содержание и цели дисциплин социально-гуманитарного цикла непосредственно предполагают формирование рассматриваемого личностного образования [51].

В качестве основы формирования культурного самоопределения старшеклассников выступают образовательные курсы «История России», «Всеобщая история», «Обществознание». Данные курсы являются оптимальным дополнением друг друга. Кроме того, наряду с вышеобозначенными социально-гуманитарными дисциплинами, сегодня учебные планы образовательных учреждений включают изучение дополнительных курсов - «Мировая художественная культура», «Истории религии», «История искусств» и др. Содержание данных курсов также может быть использовано для формирования культурного самоопределения, поскольку оно ориентировано на эмоциональное восприятие излагаемой информации, выявление личностной и социальной значимости событий, явлений, предметов.

Важнейшая роль в реализации культурного самоопределения личности отводится школьному курсу истории. Следует отметить, что школьные учебники должны быть выстроены в соответствии с ГОСТом основного общего (полного)

среднего образования и Примерной образовательной программой. Кроме того, определенные рекомендации для разработки современных учебников истории сформулированы в «Историко-культурном стандарте». Так, данный нормативный документ подчеркивает необходимость более детального освещения проблем духовной и культурной жизни России, за счет увеличения часов на изучение истории культуры и повседневности российского народа, более широкого использования различных форм работы с текстами культуры. Это позволит, по мнению авторов, выявить как национальную самобытность российской культуры, так и ее взаимосвязь с мировыми культурными ценностями. Как указывается в стандарте, в текстах школьного учебника истории необходимо применить новый подход к истории российской культуры как к непрерывному процессу обретения этнокультурной и национальной идентичности [234]. Таким образом, одной из главных задач школьного курса истории является формирование общероссийской культурной идентичности. Представляется, что данная задача напрямую соотносится с процессом культурного самоопределения личности.

Рассмотрим, как ориентированы школьные учебники истории на формирование культурного самоопределения личности старшеклассника. Материал по культуре, как это делалось и раньше, обычно выделяется в самостоятельные параграфы. Как правило, параграфы по культуре помещают в конце больших разделов. Некоторые учебники имеют целые самостоятельные главы, например, «Культура России в первой половине XIX века» (Павленко Н.И., Ляшенко Л.М., Твардовская В.А.), «Отечественная культура и наука в XX веке» (А.О. Чубарьян). Таким образом, вопросы культуры рассматриваются в отрыве от социально-экономической, политической жизни, выступая чем-то обособленным. Попытка «вживить» материал по истории культуры в ткань социально-политической истории в качестве ее составной органической части наблюдается только в учебнике по истории России XX – нач. XXI века под редакцией В.А. Шестакова [244].

В содержательном плане практически во всех учебниках наблюдается обзорность и схематизм при рассмотрении вопросов культуры. Так в учебниках

под редакцией А.Н. Сахарова [206]; А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеева [225]; А.А. Левандовского [129] в назывном порядке перечисляются памятники архитектуры, живописи, музыки, скульптуры, не создавая яркого образа, представления у учащихся об этих культурных ценностях. Наиболее удачным в содержательном плане представляются учебники под ред. Л.Н. Алексашкиной, Р.Ш. Ганелина, Н.С. Борисова [8; 19; 71]. Вопросы культуры в данных учебниках освещаются достаточно содержательно, ярко, но при этом лаконично, не перегружая текст излишними деталями. При этом следует отметить, что красной линией во всех учебных пособиях проходит мысль о единстве мировой и национальной культуры, их взаимосвязи и взаимовлиянии, диалоге как единственном способе их существования. Одновременно всеми авторами подчеркивается идеи уникальности и самобытности российской культуры. Несмотря на то что, большинство вопросов и заданий носит репродуктивный характер (назовите, опишите, расскажите), часть заданий ориентирована на раскрытие данных идей. Так, в учебнике А.Н. Сахарова [206] предлагаются следующие задания: «Оцените вклад культуры Древней Руси в сокровищницу мировой культуры», «Сравните уровень развития культуры Руси и стран Западной Европы того же времени и сделайте выводы», «Можно ли говорить о том, что Русь копировала культуру Византии или речь идет о самобытности древнерусской культуры». В учебнике под редакцией Л.Н. Алексашкиной [8] учащимся предлагается составить сравнительную характеристику развития культуры в 1920-1930-е годы в СССР и зарубежных странах и выявить сходство и особенности развития советской и зарубежной культур. Также школьников просят привести примеры самобытных национальных произведений, ставший достоянием мировой культуры. Таким образом, как нами было показано, содержание материала учебников истории имеет потенциальные возможности для раскрытия сущности культурных ценностей [46].

Следует отметить, что система вопросов и заданий большей части учебников ориентирована на формирование у обучающихся прежде всего ситуативных оценок. Только отдельные задания направлены на осмысление и

принятие учащимися личностной и социальной значимости культурных ценностей, на осознание собственной культурной идентичности. Так, в учебнике под редакцией В.А. Шестакова предлагаются такие задания, как «Воссоздайте образ жизни советских людей в перестроечные годы»; «Сформулируйте собственную позицию...»; «Объясните смысл и значение»; «Представьте, что именно вам предстоит сделать исторический выбор между...Какие аргументы в пользу своего выбора вы могли бы привести в тех исторических условиях»; «Что такое кризис идентичности? Как он выразился в сфере российской культуры?» и т.д. Учебник под редакцией Р.Ш. Ганелина содержит задания следующего рода: проектные работы «Ценностные представления и идеалы славян в фольклоре», «Отражение ценностей и традиций в древнерусском искусстве»; «Чем дороги шедевры русской культуры? В чем состоит их общечеловеческое значение?»; «Аргументируйте верность или ошибочность утверждения «Самая главная черта культуры XVII века состоит...»; «Познакомьтесь с русскими пословицами и поговорками и определите с их помощью отношение человека XVIII века к труду, окружающему миру, обществу»; «Проанализируйте произведения искусства».

Работа с текстами культуры организована не во всех учебниках. Это, прежде всего, учебники под редакцией Н.С. Борисова, Р.Ш. Ганелина; А.А. Левандовского. При этом следует отметить, что задания для работы с историческими источниками носят исключительно репродуктивный характер. Таким образом, мы пришли к заключению, что наблюдается определенный формализм при реализации деятельностных аспектов формирования культурного самоопределения личности старшеклассника [49].

Важнейшей составляющей школьного социально-гуманитарного образования является предметная область «Обществознание». В данном курсе рассматриваются понятия общество и культура, человек и культура, культура и природа, ценность и антиценность, диалог культур, проблемы взаимодействия между людьми. «Обществознание» способствует осмыслению и принятию личностного смысла культурных ценностей и направлено на самоопределение личности в современном социокультурном пространстве. Учебные пособия

«Обществознание» под редакцией Л.Н. Боголюбова [163; 164] значительное внимание уделяют характеристике вопросов культуры. Авторы подробно разъясняют школьникам, что важнейшими функциями культуры являются накопление, хранение и передача культурных ценностей. Указывается, что именно эта функция позволяет человеку определить свое место в мире: «Выбирая культурные ценности, человек определяет самого себя, превращается в культурно-историческое существо» [163, с. 122]. Ведущими идеями при рассмотрении вопросов культуры являются идеи единства культуры, идея уникальности национальной культуры и идея диалога культур. В учебниках представлены следующие задачи для формирования данных идей: «Чем современный мир обязан культурам Древнего Египта и Древней Греции», «Опишите ситуации, в которых бы проявилось бы взаимодействие нескольких культур», «Приведите примеры взаимодействия и взаимопроникновения различных национальных культур», «Попросите кого-нибудь из пожилых людей рассказать о том, как раньше проходили народные праздники и гуляния. Напишите на эту тему сочинение», «Что внес российский народ в сокровищницу мировой культуры», «Почему ценности главная составляющая культуры». Таким образом, как нами было отмечено, содержание данных учебных пособий имеет значительный потенциал для формирования когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения старшеклассников [46].

Представляется также необходимым проанализировать степень ориентированности учебников по дисциплине «Мировая художественная культура» на формирования культурного самоопределения старшеклассников. Учебник «Мировая художественная культура» под редакцией Г.И. Даниловой (10 класс) [64] выстроен по хронологическому принципу и направлен на выявление смысла художественных произведений различных культурно-исторических периодов посредством понимания специфики системы ценностей человека иной эпохи. Приведенные иллюстрации, а также система вопросов и заданий к ним способствуют эмоциональному восприятию материала. В основу учебника «Мировая художественная культура» под редакцией Л.А. Рапацкой [184;185]

положен проблемно-хронологический принцип. Материал учебника создает условия для формирования представления о культурных ценностях, присутствует система заданий, направленная на формирование ценностно-коммуникативных умений.

Важнейшее значение при формировании культурного самоопределения личности старшеклассника имеют методические рекомендации для педагогов по истории, обществознанию, МХК, поскольку в них находят отражение подходы, требования к обучению данных социально-гуманитарных дисциплин. Следует отметить, что большинство рассмотренных методических рекомендаций предполагают изучение социально-гуманитарных дисциплин через когнитивный аспект. Данные пособия, прежде всего, предполагают констатацию фактов по традиционной схеме: политика, экономика, социальная сфера, культура. Лишь единичные задания рассмотренных методических рекомендаций ориентированы на осмысление личностной и социальной значимости изучаемых явлений.

В методических рекомендациях по «Обществознанию» 10-11 классов под редакцией И.А. Галицкой подчеркивается необходимость при раскрытии проблемы воспроизводства и развития культуры акцентировать внимание учащихся на воспитательном моменте, «который заключается в понимании того, что сохранение культуры, культурного наследия – важнейшая задача каждого ответственного гражданина своей страны» [165]. Авторы указывают, что школьников необходимо подвести к выводу о том, что культура соединяет каждого из нас с современниками, а также нашими предками и потомками, что она позволяет каждому человеку, обществу, человечеству в целом преемственно развиваться, существовать во времени.

В методическом пособии по курсу «Обществознание» под ред. Л.Н. Боголюбова [166] отмечается, что в процессе изучения данной дисциплины учащиеся углубляют знания о процессе производства и накопления культурных ценностей, знакомятся с различными культурами современного общества, выясняют значение диалога культур. С точки зрения авторов пособия, важно сделать упор на то, что культура является существенной характеристикой жизни

общества и неотделима от человека как социального существа. Также учителю необходимо подчеркнуть, что человек единственный создатель и хранитель культуры. Осваивая культурные ценности, человек фактически создает самого себя, свой человеческий мир.

В своем методическом пособии «Методика преподавания мировой художественной культуры в школе» Л.В. Пешикова [172] выступила за использование в преподавании художественной культуры законов общения, в основе которого лежит понятие диалога. Автор делает акцент «на переживании при усвоении того или иного знания о мире, отношении человека к этому знанию» [172, с.15]. В пособии подчеркивается необходимость организации учителем ситуаций общения ученика с шедеврами мирового искусства, с художественными произведениями. Именно «через общение учащегося и автора произведения происходит приобщение к ценностям» [172, с.25].

Таким образом, содержание школьных учебников по предметам социально-гуманитарного цикла в целом позволяет раскрыть сущность культурного самоопределения личности и сформировать соответствующие умения. Однако необходимо отметить недостаточную системность, полноту, некоторую косвенность при рассмотрении ценностного контекста. Подавляющее большинство вопросов и заданий, присутствующих в рассмотренном учебно-методическом комплекте направлены, прежде всего, на ситуативные оценки, а не на формирование оценочных устойчивого позитивного отношения к культурным ценностям, осознание личностного смысла данных ценностей и собственной культурной идентичности. Данные задания несущественно направлены на формирование ценностно-коммуникативных учебных умений (умения осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей в учебном материале; обосновывать собственное отношение к культурным ценностям; осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности). Реализация деятельностных аспектов культурного самоопределения личности старшеклассника осложнена и возможна с достаточной долей формализма. Таким образом, изучение учебно-

методического комплекса по предметам социально-гуманитарного цикла позволило сделать вывод о том, что он лишь частично, опосредованно ориентирован на формирование культурного самоопределения старшеклассников [49].

Одним из направлений диагностики состояния школьной практики формирования культурного самоопределения старшеклассников являлось выявление характера реализации в педагогическом процессе возможностей дисциплин социально-гуманитарного цикла для формирования культурного самоопределения личности старшеклассника. Для решения обозначенной задачи было осуществлено анкетирование учителей социально-гуманитарных дисциплин (Приложение 1); посещение и анализ уроков, посвященных изучению вопросов, связанных с определенными аспектами проблемы культурного самоопределения личности; беседы с педагогами и обучающимися.

В процессе констатирующего эксперимента был осуществлен анализ 32 ответов на вопросы анкеты, 30 учебных занятий, на которых рассматривались проблемы, отражающие аспекты формирования культурного самоопределения личности. Организация анкетирования и бесед обеспечили решение следующих задач: определение понимания педагогами целей преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла, значения формирования культурного самоопределения старшеклассников, содержания феномена культурное самоопределение личности, а также содержания культурных ценностей и их места в системе ценностных приоритетов деятельности педагога; выявление потенциала школьных предметов, позволяющих, по мнению педагогов, наиболее продуктивно формировать культурное самоопределение старшеклассников; выяснение точки зрения педагогов по поводу организации целенаправленной работы по формированию культурного самоопределения личности; выявление системы дидактических средств, способствующих формированию исследуемого личностного образования. Посещение учебных занятий проводилось с целью определения специфики организации педагогами педагогического процесса, применяемых ими методических средств и способов по формированию

культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Результаты анкетирования и бесед с педагогами продемонстрировали, что 65 % из них основными целями школьного социально-гуманитарного образования называют воспитание патриотов Отечества, ответственных, нравственных граждан своей страны (Приложение 1). При этом следует отметить, что около 70 % учителей указали, что основой формирования культурного самоопределения личности выступает принятие учащимися ценностей национальной культуры; 20 % - в качестве основополагающих называют такие ценности как «традиции» и «обычаи» . 10% респондентов указали, что это ценность «Отечество» и «толерантность» [183].

Как нами было указано, все анкетлируемые педагоги выразили согласие с высокой степенью актуальности и значимостью формирования культурного самоопределения старшеклассников. 90% учителей отметили, что наибольшим потенциалом в формировании данного личностного образования обладают следующие дисциплины: история (75%), МХК (70 %) обществознание (65 %), литература (50%), иностранные языки (40 %) [56].

Особую значимость имело раскрытие учителями содержания понятия «культурное самоопределение» личности. Педагоги определили его как «осознание личностью принадлежности к родной культуре», «осознание личностью собственных предпочтений и интересов», «учение соотносить свои национальные культурные ценности с ценностями иных культур и народов» [183].

Отвечая на вопросы, ориентированные на выявление мнения педагогов о важности целенаправленной работы по формированию культурного самоопределения старшеклассников в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, 30 % учителей указали, что практически к каждому занятию формулируются дидактические цели, ориентирующие учащихся на открытие личностного смысла знаний о ценностях; 60 % только иногда и 10 % подобные цели не ставят. Кроме того, 32% учителей отмечают, что всегда организуют учебный процесс таким образом, чтобы он способствовал осознанию

старшеклассниками своей культурной идентичности, 57% - иногда, 11 % не делают этого.

Анализ ответов на вопросы, направленные на выявление дидактических средств, используемых педагогами для формирования культурного самоопределения личности показал, что учителя обращаются к объяснительно-иллюстративному изложению, сравнительной характеристике, объяснению, описательной характеристике, активно используют дидактический потенциал технических средств обучения (мультимедийных презентаций, обучающих фильмов). Значительно реже педагоги используют методы эвристической беседы и проблемного обучения, фактически не проводятся беседы воспитательной направленности, работа с текстами культуры, хотя именно данные средства способствуют открытию личностного смысла изучаемого материала, принятию ценностей и осознанию старшеклассником собственной культурной идентичности, что выступает основой формирования культурного самоопределения [56].

Как нами было показано, результаты изучения характера реализации педагогами потенциала дисциплин социально-гуманитарного цикла для формирования культурного самоопределения старшеклассников, позволяют сделать следующие выводы:

- у педагогов отсутствует четкое понимание целей современного школьного социально-гуманитарного образования, что нашло выражение в невозможности указать современные ценностные ориентиры;

- учителя осознают значимость формирования культурного самоопределения личности, но не дают четкого определения данного феномена;

- прослеживается готовность педагогов к осуществлению целенаправленной работы по формированию культурного самоопределения старшеклассников;

- педагоги указывают на отсутствие теоретически обоснованной системы дидактических средств по формированию культурного самоопределения личности [183].

Выявление уровня сформированности у старшеклассников культурного самоопределения осуществлялось при помощи комплекса диагностических методик. Так процесс диагностического эксперимента включал в себя определение места культурных ценностей в системе ценностных предпочтений старшеклассников. Учащимся старших классов (150 человек) предлагалось ранжировать, то есть распределить ряд ценностей по степени значимости для них. Применялось два вида ранжирования. В первом случае старшеклассникам представлялся список ценностей в готовом виде, а он лишь должен был выстроить ранговый ряд, во втором случае ученикам предлагалось сначала самим определить содержание ранжируемых понятий, а уже затем распределить по степени значимости для себя (Приложение 2). Учащимся был предложен следующий список ценностей: Познание, Отечество, Жизнь, Толерантность, Человек, Красота, Культурные ценности. Был получен следующий результат: Жизнь – 60%, Человек – 45%, Отечество – 32%, Познание – 24%, Толерантность – 15%, Красота – 11%, Культурные ценности – 6%. Индекс значимости определялся в качестве отношения общего количества баллов, «набранных» ценностью к числу участников опроса.

Таким образом, анализ ответов респондентов продемонстрировал, что выступающие в качестве основополагающих в процессе формирования культурного самоопределения культурные ценности заняли последнюю позицию в ранговом списке. Кроме того, в предложенных учащимися самостоятельно списках значимых для них ценностей, культурные ценности не указал ни один респондент. Полученные результаты свидетельствуют о наличии противоречия между потребностями общества и формирующейся личностью школьника. В связи с этим важнейшей задачей в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла является устранение данного противоречия.

Центральной задачей диагностической работы являлось выявление уровня сформированности культурного самоопределения старшеклассников (15-18 лет). Так определение уровня сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения личности осуществлялось путем выявления

полноты и системности знаний старшеклассников о культурных ценностях. Для реализации данной цели использовались анкетирование (Приложение 3, 4), методика «Незаконченные предложения» (Приложение 5), беседа и наблюдение.

Анализ ответов обучающихся на предложенные вопросы анкеты, результаты бесед и наблюдения, а также выделенные уровни сформированности культурного самоопределения старшеклассников позволили детализировать содержание уровней полноты знаний учащихся о культурных ценностях. Низкий (атрибутивный) уровень характеризуется наличием разрозненности знаний о культурных ценностях. Средний (эмотивный) уровень отличается наличием базовых знаний о культурных ценностях на уровне понятий и идей. Высокий (инкультурационный) уровень представлен полными и системными знаниями о культурных ценностях.

Изучение результатов ответов старшеклассников также позволило уточнить уровни сформированности системности знаний о культурных ценностях. Низкий (атрибутивный) уровень отличается локальным характером связей между знаниями об отдельных признаках культурных ценностей. На среднем (эмотивном) уровне наблюдается осознание частично-системных связей между признаками культурных ценностей. Высокий (инкультурационный) уровень представлен наличием существенных связей между всеми признаками культурных ценностей.

С целью определения у учащихся характера оценочного отношения к культурным ценностям использовалась методика «Незаконченные предложения». Старшеклассникам предлагалось ответить закончить предложения, выразив собственное мнение по проблеме: «Я думаю, что мировая культура – это...», «Я думаю, что самобытность российской культуры заключается в ...», «К российской культуре я отношусь...», «В моей жизни культура моего народа является ...» и др. Анализ результатов ответов учащихся привел к уточнению уровней сформированности характера оценочного отношения у старшеклассников. Низкий (атрибутивный) уровень отличаются неразвитостью оценочного отношения к культурным ценностям, присутствием эмоциональных реакций при рассмотрении

данных ценностей («К российской культуре я отношусь нейтрально», «Я думаю, что процесс глобализации на российскую культуру влияет отрицательно»). Средний (эмотивный) уровень представлен наличием ситуативных оценок, характеризующихся отсутствием самостоятельных суждений, сложностями с аргументацией собственной оценки («В моей жизни культура моего народа является самой важной», «Для меня традиции, обычаи и культурные ценности моего народа играют важную роль»). Высокий (инкультурационный) уровень характеризуется устойчивым позитивным отношением к рассматриваемым ценностям, проявляющимся в наличии аргументированных и доказательных оценочных суждений («Я считаю, что российская культура – это то общее, что объединяет культуры различных народов России», «По моему мнению, выражение «культура есть ожерелье из ряда культур-жемчужин» означает, что мировая культура состоит из самобытных и уникальных культур различных народов»).

Как нами было показано, результаты анализа полученных ответов учащихся старших классов продемонстрировал, что в подавляющем большинстве знания о сущности культурных ценностей отличаются бессистемностью, фрагментарностью и невозможностью реализовывать их в собственной деятельности [183]. Значительная часть участников опроса указала лишь отдельные признаки рассматриваемых ценностей. Большинство старшеклассников затруднились ответить на вопросы: «Что такое российская культура?», «Как соотносятся мировая и национальная культура?», «В чем заключается самобытность российской культуры?», «Что такое диалог культур и культурная толерантность?». Характер оценочного отношения представлен преимущественно эмоциональными реакциями при рассмотрении культурных ценностей.

Результаты диагностического исследования позволили разделить старшеклассников на группы, в соответствии с уровнем сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения личности (Таблица 5).

**Результаты исследования когнитивно-оценочного компонента
культурного самоопределения старшеклассников**

Уровни сформированности	Количество учащихся (150 человек)	%
Атрибутивный	92	62
Эмотивный	35	23
Инкультурационный	23	15

Таким образом, проведенное диагностическое исследование позволяет констатировать, что большая часть учащихся относится к атрибутивному уровню сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения. Полагаем, что данное обстоятельство является следствием недостаточной подготовленности учителей предметов социально-гуманитарного цикла к целенаправленной и систематической работе по формированию культурного самоопределения личности и слабой направленностью УМК социально-гуманитарных дисциплин на формирование данного личностного образования.

В качестве следующего этапа диагностического исследования выступило выявление уровневых характеристик учащихся старших классов по параметрам сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения личности.

Определение степени осознанности личностной и социальной значимости культурных ценностей использовались методики «Коммуникативное письмо» и «Напиши письмо» (Н.Н. Никитина). В основе данных приемов лежит запись своих мыслей в письменной форме. Учащимся предлагалось написать письмо самому себе или какому-то другому значимому для него человеку, в котором он мог выразить свои мысли, переживания, чувства и эмоции. Старшеклассникам предлагались следующие темы для размышлений: «Вспомните (или представьте) ситуацию, когда на каком-либо памятнике истории или культуры, вы увидели

нацарапанные слова «Здесь был Толя», «Здесь был Саша из 7 б». Выразите собственное отношение к данному факту, опишите те чувства, которые вы при этом испытали»; «Вспомните ситуации из своей жизни, когда вы испытали чувство гордости за культурные ценности и традиции своей страны, своего народа. Объясните, почему это произошло» и т.д. Большая часть учащихся (70 %), рассматривая первую ситуацию, отметили, что «это очень плохой поступок», однако затруднились выразить эмоционально-личностное отношение к данной ситуации. 20% школьников указали, что «это личное дело того, кто так поступает». 10% отмечают, что они тоже так поступают. Анализируя ответы учащихся по второй ситуации, следует указать, что 80% старшеклассников никогда не испытывали чувство гордости за культурные ценности и традиции собственной страны и народа.

Кроме того, выявлялась степень осознанности личностью своей культурной идентичности. С этой целью применялся тест М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» (Приложение 6). Данный тест позволяет определить уровень сформированности социальной идентичности личности (образ-Я в группе). В качестве критерия при обработке результатов выступало наличие или отсутствие характеристики «Я-россиянин». Результаты тестирования показали, что только 3% респондентов идентифицируют себя с представителями российской культуры.

Результаты проведенного исследования позволили конкретизировать содержание каждого уровня сформированности ценностно-идентификационного компонента. Низкий (атрибутивный) уровень характеризуется отсутствием осознания личностью личностного смысла культурных ценностей и собственной культурной идентичности. Средний (эмотивный) уровень характеризуется осознанием личностного смысла культурных ценностей и неосознанным отождествлением личности с культурными идеалами. Высокий (инкультурационный) уровень отличается осознанием личностью личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности [183].

Данные результаты позволили выделить три группы учащихся, каждая из которых соответствует определенному уровню сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения (Таблица 6).

Таблица 6

Результаты исследования ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения старшеклассников

Уровни сформированности	Количество учащихся	%
Атрибутивный	114	76
Эмотивный	32	21
Инкультурационный	4	3

Данный этап диагностического исследования продемонстрировал принадлежность большинства учащихся старших классов. К низкому (атрибутивному) уровню сформированности ценностно-идентификационного компонента. Полагаем, что это связано с отсутствием в учебниках и учебных пособиях системы вопросов и заданий, ориентированных на осознание учащимися значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности; отсутствием в методических пособиях и рекомендациях по предметам социально-гуманитарного цикла описания механизма формирования культурной идентичности, а также с неподготовленностью педагогов к осуществлению работы по формированию ценностно-идентификационного компонента.

Заключительный этап констатирующего эксперимента был направлен на выявление степени сформированности у старшеклассников деятельностного компонента культурного самоопределения. С этой целью осуществлялись беседы, наблюдение, специально разработанные задачи, ориентированные на определение уровня сформированности ценностно-коммуникативных умений и полноту реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения личности (Приложение 7,8). Кроме того, учащимся было предложено написать эссе по следующим высказываниям Д.С. Лихачева: «Культура – огромное целостное

явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство из просто населения - народом, нацией»; «Культура представляет главный смысл и главную ценность существования как отдельных народов и малых этносов, так и государств. Вне культуры самостоятельное существование их лишается смысла».

Результаты анализа ответов старшеклассников позволили осуществить конкретизацию содержания каждого уровня сформированности деятельностного компонента [183].

Атрибутивный уровень представлен наличием ценностно-коммуникативных умений репродуктивного уровня, отсутствием влияния культурного самоопределения на деятельность. Эмотивный уровень предполагает сформированность ценностно-коммуникативных умений частично-поискового уровня, а также неосознанную реализацию отдельных аспектов культурного самоопределения в деятельности. Инкультурационный уровень характеризуется ценностно-коммуникативными умениями преобразующего уровня и наличием способности осуществлять осознанную регуляцию и прогноз собственной деятельности в контексте культурного самоопределения. Результаты отнесения учащихся старших классов к уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения отражены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты исследования деятельностного компонента культурного самоопределения старшеклассников

Уровни сформированности	Количество учащихся	%
Атрибутивный	133	89
Эмотивный	13	8
Инкультурационный	4	3

Результаты показали, что подавляющее большинство учащихся старших классов относится к атрибутивному уровню сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения, что обусловлено особенностями первых двух компонентов данного личностного новообразования.

По итогам диагностического исследования уровня сформированности компонентов культурного самоопределения старшеклассников, обучающиеся были разделены на три группы (Таблица 8).

Таблица 8

Результаты исследования сформированности культурного самоопределения старшеклассников

Уровни сформированности	Количество учащихся	%
Атрибутивный	113	75
Эмотивный	27	18
Инкультурационный	10	7

Таким образом, диагностическое исследование сформированности культурного самоопределения старшеклассников продемонстрировало, что наблюдается преобладание низкого (атрибутивного) уровня сформированности исследуемого личностного образования у учащихся. Результаты диагностического исследования сформированности культурного самоопределения старшеклассников нашли отражение в таблице 9.

Таблица 9

Диагностика сформированности культурного самоопределения старшеклассников

Компонент	Критерии сформированности компонента	Диагностические методики	Характеристика уровней сформированности культурного самоопределения	Кол-во учащихся (%)
<i>Когнитивно-оценочный</i>	Полнота и системность знаний о культурных ценностях	-анкетирование; -беседа; -наблюдение	- <i>низкий (атрибутивный):</i> наличие разрозненных знаний о культурных ценностях,	- <i>низкий (атрибутивный)- 62%</i> - <i>средний (эмотивный)- 23%</i> - <i>высокий</i>

			<p>локальный характер связей между ними;</p> <p><i>-средний (эмотивный):</i></p> <p>базовые знания о культурных ценностях на уровне понятий и идей, осознание частично-системных связей между признаками данных ценностей;</p> <p><i>-высокий:</i></p> <p><i>(инкультурационный)</i> полные и системные знания о культурных ценностях.</p>	<p><i>(инкультурационный)-</i></p> <p>15%</p>
	Характер оценочного отношения	- методика «Незаконченные предложения»	<p><i>- низкий (атрибутивный):</i></p> <p>неразвитость оценочного отношения к культурным ценностям, присутствие общих недифференцированных оценок при рассмотрении данных ценностей;</p> <p><i>-средний (эмотивный):</i></p> <p>наличие ситуативных оценок, характеризующихся отсутствием</p>	

			самостоятельных суждений, сложностями с аргументацией собственного мнения; <i>-высокий (инкультурационный):</i> устойчивое позитивное отношение к культурным ценностям, проявляющееся в наличии аргументированных и доказательных оценочных суждений.	
<i>Ценностно-идентификационный</i>	Степень осознанности личностной и социальной значимости культурных ценностей	- методика «Коммуникативное письмо», «Напиши письмо» (Н.Н. Никитина)	- <i>низкий (атрибутивный):</i> отсутствие осознания субъектом личностного смысла культурных ценностей; <i>-средний (эмотивный):</i> осознание личностной значимости культурных ценностей; <i>-высокий (инкультурационный):</i>	<i>низкий (атрибутивный)- 76%</i> <i>-средний (эмотивный)- 21%</i> <i>-высокий (инкультурационный)-3%</i>

			ный): осознание личностной и социальной значимости культурных ценностей.	
	Степень осознанности личностью собственной культурной идентичности	- Тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?»	- <i>низкий</i> (<i>атрибутивный</i>): наличие неопределенной, «размытой» культурной идентичности; <i>-средний</i> (<i>эмотивный</i>): неосознанное отождествление личности с культурными идеалами; <i>-высокий</i> (<i>инкультурацион- ный</i>): осознание личностью собственной культурной идентичности.	
<i>Деятельностный</i>	Степень сформированос- ти ценностно- коммуникативных умений	- решение ценностно- коммуникативных задач; - наблюдение; - беседа; - эссе.	- <i>низкий</i> (<i>атрибутивный</i>): ценностно- коммуникативные умения репродуктивного уровня; <i>-средний</i> (<i>эмотивный</i>): ценностно-	<i>низкий</i> (<i>атрибутив- ный</i>)- 89% <i>-средний</i> (<i>эмотивный</i>)- 8% <i>-высокий</i> (<i>инкультура- ционный</i>)- 3%

			коммуникативные задачи частично-поискового уровня; <i>-высокий</i> (<i>инкультурационный</i>): ценностно-коммуникативные задачи преобразующего уровня.	
	Полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения	- анкета «Предки и потомки» (Г.Н. Волков); - опросники, направленные на выявление степени реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения.	- <i>низкий</i> (<i>атрибутивный</i>): отсутствие влияния культурного самоопределения на деятельность; <i>-средний</i> (<i>эмотивный</i>): неосознанная реализация отдельных аспектов культурного самоопределения в деятельности; <i>-высокий</i> (<i>инкультурационный</i>): осознанная регуляция и прогноз собственной деятельности.	

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие противоречия формирования культурного самоопределения

старшекласников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам. Это противоречия между:

- провозглашением культурного самоопределения личности в качестве ведущей задачи современного образования и слабой направленностью школьного образования на формирование этого личностного качества;

- потенциалом школьных дисциплин социально-гуманитарного цикла для формирования культурного самоопределения старшекласников и отсутствием механизмов его реализации, незначительной подготовкой педагогов и учебно-методических комплексов к решению данной задачи;

- наличием потребности учащихся старших классов в культурном самоопределении и недостаточной готовностью учителей в удовлетворении данной потребности в ходе обучения.

Выявленные противоречия в значительной степени являются движущими силами процесса формирования культурного самоопределения старшекласников.

2.2. Реализация модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

Формирующий эксперимент был организован на базе 10-11 классов МОУ СШ № 33 с углубленным изучением отдельных предметов Дзержинского района г. Волгограда, Волгоградского мужского лицея имени Ф.Ф. Слипченко, лицея № 5 Центрального района г. Волгограда. Всего в эксперименте участвовали 150 учащихся старших классов (включая контрольные и экспериментальные классы).

Процесс формирования культурного самоопределения старшеклассников был организован посредством использования содержания материала школьных курсов «История России», «Всеобщая история», «Мировая художественная культура», «Обществознание». Данные учебные курсы имеют необходимый потенциал для осознания личностью своей культурной принадлежности. Так, в рамках изучения курса «Обществознание» рассматриваются различные сферы жизни человека и общества. Курсы «История России» и «Всеобщая история» раскрывают всю огромную панораму жизни и деятельности человечества, создавая необходимые условия для культурной самоидентификации личности. Учебный курс «Мировая художественная культура» обеспечивает получение учащимися представлений о многообразных связях человека и общества с миром искусства, постижение внутренних закономерностей и структур культуры в ее различных вариантах – искусство, мораль, наука, содействует пониманию механизмов различных национальных культур, осознанию этнических и национальных культурных ценностей как части общечеловеческой культуры.

Опытно-экспериментальная работа по формированию культурного самоопределения старшеклассников осуществлялась в соответствии с разработанной программой формирующего эксперимента (Приложение 9) и состояла из трех этапов согласно сконструированной ранее модели процесса (1.3.). Учитывая психологические особенности учащихся старших классов, специфику исследуемого педагогического феномена, а также потенциал предметов социально-гуманитарного цикла (1.2.), было определено содержание

каждого этапа, тематика опорных уроков, наиболее эффективные средства и приемы формирования культурного самоопределения старшеклассников, планируемые результаты.

На всех этапах процесса формирования культурного самоопределения в качестве приоритетных средств выступали аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации (1.3.). Следует отметить, что содержание материала курсов «История России», «Всеобщая история», «Мировая художественная культура», «Обществознание» было подвергнуто небольшой коррекции (согласно требованиям Государственного образовательного стандарта) в соответствии с целями выявленных этапов и особенностями ценностно-коммуникативных задач (1.3.).

На каждом этапе процесса формирования культурного самоопределения применялись ценностно-коммуникативные задачи различной степени сложности [62]. Следует указать, что на втором и третьем этапах, экспериментальная работа с учащимися старших классов корректировалась в зависимости от уровня сформированности у них данного личностного качества.

Эвристический этап эксперимента был направлен на формирование культурного самоопределения старшеклассников на низком (атрибутивном) уровне. Целью данного этапа являлось создание у обучающихся «ценностной основы» для осознания собственной культурной идентичности. Реализация данной цели осуществлялась в ходе решения следующих задач:

-актуализировать представления старшеклассников о том, что такое ценность, общечеловеческие ценности, культура, культурная ценность;

-сформировать представление о единстве мировой культуры и самобытности национальных культурных ценностей, а также о диалоге как единственно возможном способе сосуществования представителей различных культур;

- «открытие» школьниками значения культурных ценностей, т.е. осознание их объективных общественных свойств, которые делают их ценностями в обществе.

Аксиологические педагогические ситуации культурной идентификации эвристического этапа включали ценностно-коммуникативные задачи, прежде всего, низкой (репродуктивной) степени сложности и были направлены на содержание материала школьных предметов «История России», «Всеобщая история», «Мировая художественная культура», «Обществознание».

В качестве базовых тем этапа выступили следующие:

- «Восточные славяне в VII-VIII вв.», «Древнерусское государство при князе Владимире», «Русь при внуках Ярослава Мудрого. Владимир Мономах», «Культура Руси X-начало XIII века. Зарождение русской цивилизации», «Монголо-татарское нашествие на Русь», «Русь между Востоком и Западом. Политика Александра Невского», «Культура Руси XIV-XV вв.», «Образование Русского централизованного государства» в курсе «Истории России»;

- «Первые государства Древнего мира», «Арабы в VI-XI вв.», «Византия и Восточная Европа в V-X вв.», «Западная Европа в XI-XIII веках. Инквизиция и крестовые походы», «Государства Азии в период европейского Средневековья» в курсе «Всеобщей истории»;

- «Духовная сфера общества», «Глобализация и ее последствия», «Межэтнические отношения и национальная политика» в курсе «Обществознание»;

- «Художественная культура Древнего мира», «Культура Эпохи Возрождения» в курсе «Мировой художественной культуры».

К каждой из обозначенных тем разрабатывались ценностно-коммуникативные задачи. В ходе решения цели эвристического этапа необходимо было подвести учащихся к пониманию того, что мировая культура представляет собой систему, в которой каждая национальная культура выступает важнейшим и незаменимым элементом, а также к осознанию школьниками объективного значения культурных ценностей.

Наряду с решением ценностно-коммуникативных задач, содержание которых, прежде всего, было ориентировано на работу с различными текстами культуры (письменными историческими источниками, фрагментами

художественных произведений, изображениями архитектурных памятников, произведениями живописи, музыкальными и видеофрагментами), применялись также такие средства как написание эссе, эвристическая беседа, мини-сочинение, дебаты и дискуссии.

Охарактеризуем ценностно-коммуникативные задачи, которые использовались на эвристическом этапе.

В рамках решения первой задачи применялась система вопросов, которые были направлены на актуализацию представлений старшеклассников о том, что такое ценность, культура, общечеловеческие и национальные культурные ценности. Большая часть этих задач основывалась на материале курса «Обществознание». На данных занятиях с обучающимися были организованы эвристические беседы по следующим вопросам: «Что такое ценность?», «Какова роль ценностей в жизни человека?», «Что такое общечеловеческие ценности?», «Как соотносятся, на ваш взгляд, общечеловеческие и национальные ценности?», «Что такое культура?», «Как соотносятся, с вашей точки зрения, понятия ценность и культура?», «Что такое культурные ценности? Что к ним можно отнести?». Следует указать, что предложенные задания выступали в качестве основы для дальнейших размышлений учащихся, а не предполагали однозначно верных ответов.

Кроме того, для решения первой задачи эвристического этапа школьникам в рамках курса «Всеобщая история» предлагалась следующая ценностно-коммуникативная задача: «Прочитайте фрагмент рассказов о Будде и ответьте на следующие вопросы: О каких этических правилах идет речь в данном отрывке? С вашей точки зрения, можно эти законы отнести к числу общечеловеческих нравственных ценностей? Сохраняют ли свое значение данные ценности на сегодняшний день?».

В результате работы над текстом, ученики сделали вывод о том, что те этические правила, которые проповедовал Будда еще в VI веке до н.э. (почитание родителей, уважение старших, приветливость, учтивость, умение сдерживать свой гнев, всегда говорить правду) можно справедливо отнести к тем абсолютным

общечеловеческим ценностям, которые воспринимались во все эпохи и всеми людьми одинаково положительно. Ребята отметили, что в современном обществе эти ценности не потеряли своей актуальности и выступают тем нравственным идеалом, к которому каждый должен стремиться.

Важнейшее место в системе ценностно-коммуникативных задач эвристического этапа процесса формирования культурного самоопределения отводилось задачам, которые были ориентированы на формирование представления старшеклассников о единстве общечеловеческой культуры, уникальности каждой из национальных культур и диалоге культур как основополагающем принципе взаимоотношений и взаимодействий в современном поликультурном мире. Преимущественное число задач данного вида разработаны на основе материалов учебных дисциплин «История России» и «Всеобщая история».

В рамках изучения темы «Культура Руси в X-XIII веках. Зарождение русской цивилизации» в курсе «Истории России» учащимся была предложена следующая задача: «Сравните изображения Софийского собора в Киеве и Константинополе. Укажите сходства и различия. В чем состоит культурная самобытность древнерусской архитектуры»? Данная задача была ориентирована на одновременное раскрытие идеи единства культуры и уникальности национальной культуры. Отвечая на вопросы, ученики указали, что существуют определенные сходства данных архитектурных памятников (крестово-купольный тип храм), но при этом древнерусские мастера создали совершенно самобытный стиль в архитектуре, уходящий своими корнями в традиции деревянного зодчества восточных славян, тем самым превратив византийский однокупольный храм в своеобразную многокупольную пирамиду.

При рассмотрении темы «Культура Руси XIV-XV вв.» школьникам был предложен текст одного из русских историков начала XX века, посвященного творчеству Андрея Рублева. Старшеклассникам были предложены следующие вопросы для обсуждения: В чем, по мнению автора, состоит уникальность и самобытность творчества Андрея Рублева? Прослеживается ли, на ваш взгляд,

взаимосвязь между творчеством Андрея Рублева и гуманизмом как общеевропейским явлением? Оцените значение творчества А. Рублева [62]. В процессе работы над данной задачей, учащиеся пришли к выводу о том, что в творчестве Андрея Рублева очень ярко прослеживаются традиции гуманизма, учение господствовавшего в Европе в XIV-XV веках, что еще раз подтверждает идеи единства мировой культуры. При этом, старшеклассники отметили, что произведения Рублева написаны в исключительно ему свойственной самобытной манере, не имеющей аналогов в мире.

Содержание ценностно-смысловых задач, ориентированных на раскрытие идеи единства культуры было представлено также в виде анализа пословиц и поговорок различных народов России. Так, обучающимся было дано задание прочитать следующие пословицы и ответить на вопросы: « На чужбине соришь от солнца, а дома и снег согревает» (*чувашиская*), «С родной земли – умри, но не сходи», «Родная сторона – мать, чужая - мачеха» (*русская*), «Человек без Родины – что птица без полета» (*осетинская*), «Оставивший Родину – сирота навек» (*аварская*), «Береги Родину, как свою мать» (*ханты-манси*). Старшеклассникам предлагались следующие вопросы: Какая общая идея сконцентрирована в данных пословицах? Может ли это свидетельствовать о единстве культуры различных народов? [62].

Примером ценностно-смысловых задач, раскрывающих сущность идеи диалога культур в рамках изучения курса «Истории России» являются следующие задачи. Старшеклассники должны были прочитать отрывок из записок английского путешественника М. Уоллеса о русской колонизации севера и ответить на вопросы: «Отсутствие религиозного фанатизма очень облегчило русскую колонизацию в северной полосе, и в особенности ему способствовало миролюбивое настроение русского крестьянина. Русский крестьянин точно создан для мирной земледельческой колонизации. У него в характере вовсе нет высокомерного сознания личного и национального превосходства и непреодолимого стремления к господству, которое часто превращает преклоняющихся перед законом, свободолюбивых британцев в

жестоких тиранов, когда они приходят в соприкосновение с более слабой расой. У него нет желания управлять и он вовсе не хочет обратить туземцев в дровосеков и водовозов. Будь поселена на финской земле англо-саксонская раса, она уже завладела бы землею и обратила бы туземцев в земледельческих рабочих. Русские поселенцы удовлетворились самым скромным и безобидным образом действий; они мирно поселились между туземным населением и быстро слились с ним. Во многих уездах в жилах так называемых русских течет, может быть, более финно-угорской, чем славянской крови» [237, с. 498]. После прочтения учащимся были предложены следующие вопросы: «Как автор характеризует взаимоотношения русского и финно-угорских народов? С вашей точки зрения, могут подобные взаимоотношения быть примером диалога культур?».

В ходе обсуждения ученики сделали вывод о том, что взаимоотношения русского и финно-угорских народов носили исключительно мирный характер, во многом благодаря таким чертам национального характера русского крестьянина, как миролюбие, отсутствие высокомерия и чувства национального превосходства. Старшеклассники указали, что подобные отношения могут являться ярким примером реализации на практике принципа диалога культур, поскольку взаимодействие различных народов, имеющих каждый самобытную культуру, осуществлялось на основе взаимообогащения и активного взаимодействия, что привело в итоге к складыванию единого российского народа.

В рамках изучения курса «Всеобщая история» для раскрытия сущности идей единства культуры, уникальности национальной культуры и диалога культуры были сконструированы следующие ценностно-коммуникативные задачи. При рассмотрении темы: «Арабы в VI-XI вв.» школьникам предлагалось проанализировать фрагменты Корана и выполнить ряд заданий: «Какие правила поведения проповедует Коран среди мусульман? В чем смысл таких призывов? Наблюдается ли сходство положений Корана с поучениями христианских религиозных книг? Каково значение данных заповедей в жизни современного общества?» [62]. В результате работы с текстом старшеклассники сделали вывод

о том, что этические правила, которые проповедует Коран, аналогичны христианским заповедям, содержащимся в Библии. При этом, данные правила сохраняют свое значение и выполняют регулирующую функцию в жизни современного общества.

В качестве примера, позволяющего раскрыть содержание идеи уникальности национальной культуры можно привести ценностно-коммуникативную задачу, разработанную в рамках изучения темы «Государства Азии в период европейского Средневековья»: «Сравните изображение индийского храма и китайской пагоды. Определите, где какое сооружение. По каким признакам вы это установили. В чем уникальность каждого памятника?» [62].

На протяжении всего курса «Всеобщей истории» педагог обращался к раскрытию идеи диалога культур. С этой целью, например, была использована данная ценностно-коммуникативная задача: «Один из мусульманских авторов передает свои впечатления о европейцах, поселившихся в отвоеванных у мусульман землях на Востоке: «... У франков, да покинет их Аллах, нет ни одного из достоинств, присущих людям, кроме храбрости... Все франки, лишь недавно переселившиеся из франкских областей на восток, отличаются более грубыми нравами, чем те, что обосновались здесь и долго общались с мусульманами» [66, с.36]. Учащимся предлагалось ответить на следующие вопросы: «Как оценивает европейцев мусульманский автор? Чем объясняются изменения в нравах и обычаях европейцев, которые долго жили в восточных странах? Является ли это, на ваш взгляд, примером взаимовлияния и взаимообогащения культур?» [62]. Школьники отметили, что взаимодействие европейцев и мусульман может являться свидетельством диалога культур. Доказательством того, служат те изменения, которые происходили в чертах характера и нравах европейцев, длительное время, находящихся в тесных контактах с мусульманами, по сравнению с только что прибывшими жителями Европы.

Значительное место на эвристическом этапе формирования культурного самоопределения отводилось ценностно-коммуникативным задачам, ориентированным на «открытие» школьниками значения культурных ценностей,

то есть выявления ими объективных общественных свойств, которые делают их ценностями в обществе. Большая часть подобных заданий конструировалась на основе использования потенциала учебных курсов «Мировая художественная культура», «История России», «Обществознание».

Примером ценностно-коммуникативной задачи указанного вида является следующая (курс «Мировая художественная культура»): «Сравните изображение древнегреческого храма Ники Бескрылой и здание Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В чем сходство архитектурных стилей сооружения, созданного в V веке до н.э. и здания, возведенного в XX веке? Оцените значение изобретения греками ордерной системы для дальнейшего развития архитектуры» [62]. В результате обсуждения данного задания учащиеся сделали следующие выводы. В архитектурной композиции здания Волгоградского социально-педагогического университета использовалась ордерная система, разработанная греками много веков назад, а именно ионический стиль. Вклад греков в развитие мировой культуры огромен, ведь архитекторы по сей день, активно используют те достижения, которые были изобретены древними греками.

В процессе изучения дисциплины «Мировая художественная культура» учитель систематически ставил перед обучающимися задания, ориентированные на выявление значения тех или иных культурных ценностей. Например, «Оцените вклад народов Древнего мира в сокровищницу мировой культуры», «Каково значение средневекового этапа в истории мировой культуры?» и т.д.

В рамках курса «Обществознание» старшеклассникам выполнить следующее задание: «Одной из ведущих характеристик развития современного общества является процесс глобализации. Оцените позитивные и негативные последствия данного процесса для духовной сферы общества». Школьники указали, что к позитивным последствиям процесса глобализации относится значительное расширение контактов различных государств и народов, стимулирует процесс возникновения социокультурного единства человечества. При этом, учащиеся высказали серьезные опасения по поводу отрицательных

последствий глобализации, которые все более отчетливо проявляются в нашей жизни: игнорирование экономической и культурно-исторической специфики развития разных стран, навязывание определенного стандартизированного образа жизни, зачастую противоречащего культурным традициям и ценностям данного общества, утрата специфических, самобытных черт национальных культур.

Таким образом, цель учителя в рамках эвристического этапа опытно-экспериментальной работы состояла в формировании у школьников понимания, что такое культурные ценности, в складывании у них представления о культуре как единой системы, состоящей из самобытных национальных культур, взаимодействующих на основе принципа диалога культур, а также в создании условий для «открытия» учащимися объективного значения культурных ценностей. Все выше обозначенное способствовало созданию у старшеклассников «ценностной основы» для осознания собственной культурной идентичности.

По итогам первого (эвристического) этапа формирующего эксперимента обучающимся было предложено написать сочинение-рассуждение по высказыванию А.И. Арнольдова «Культура есть ожерелье из ряда культур-жемчужин». Приведем примеры из данных работ учащихся. Марина К. утверждает: «Мировая культура объединяет в себе лучшие достижения многочисленных народов, живущих на нашей планете, превращаясь тем самым в прекрасное и неповторимое украшение. При этом, следует помнить, что все это великолепие складывается из достижений каждой национальной культуры, вносящей свой вклад в развитие общечеловеческой культуры. И стоит хотя бы одной такой «жемчужине» выпасть из ожерелья, оно может рассыпаться и прекратить свое существование навсегда».

Целью второго – *ценностно-ориентационного* этапа процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников являлось достижение среднего уровня сформированности (эмотивного) данного личностного качества. На этом этапе у обучающихся происходит образование личностного смысла культурных ценностей, выявление их субъективной

значимости, а также осуществляется осознание старшеклассниками собственной культурной идентичности.

Достижение обозначенной цели происходило посредством решения следующих задач:

- подведение учащихся к пониманию личностной и социальной значимости культурных ценностей;

- формирование у школьников представления о роли культурных ценностей в жизни человека и общества;

- подведение старшеклассников к осознанию ими собственной культурной идентичности.

В качестве базовых тем ценностно-ориентационного этапа выступили следующие:

- «Культура и быт России в XVI веке», «Смутное время», «Народы России в XVII веке», «Культура и быт России в XVII веке», «Реформы Петра I», «Изменения в культуре и быте в первой четверти XVIII века», «Общественная мысль России в XIX веке», «Культура России в XIX столетии» в курсе «Истории России»;

- «Новое время: эпоха перемен», «Эпоха Просвещения и просвещенный абсолютизм», «Наука и искусство в XVIII-XIX вв.», «Мир Востока в XVIII веке: наступление колониальной системы», «Колониализм и кризис традиционного общества в странах Востока» в курсе «Всеобщей истории»;

- «Этнос и нация», «Духовные ценности современной цивилизации» в курсе «Обществознания»;

- «Культура века Просвещения», «Основные черты западноевропейской культуры XIX века», «Золотой век» русской культуры» в курсе «Мировой художественной культуры».

Задачи ценностно-ориентационного этапа решались посредством использования преимущественно ценностно-коммуникативных задач средней (продуктивной) степени сложности. Они, прежде всего, были направлены на работу с различными текстами культуры, а также периодически применялись

дискуссии, эвристические беседы, сочинения-рассуждения, метод проблемного изложения.

Основополагающее место в рамках второго этапа процесса формирования культурного самоопределения заняли ценностно-коммуникативные задачи, ориентированные на осмысление и понимание учащимися личностной и социальной значимости культурных ценностей. Так, можно привести следующий пример из курса «История России»: «Прочитайте отрывок из работы А.В. Терещенко «История культуры русского народа» и ответьте на вопросы.

«Кто же не знает нашего народа! Крепкий и здоровый – он всегда веселый, живой, разговорчивый, обходительный, ласковый, не мстительный, терпеливый. В его неизнеженном теле таится великий дух и возвышенные добродетели. На зов Отечества он спешит первый; первый проливает за него кровь свою; первый умирает за него с восторженным чувством...

Пища и одежда, убранство домов, храмов и зданий, конечно, влияет на дух народа. Но в физическом смысле. Неужели никто не согласится, что живя в пышных палатах новейшего зодчества, нося иностранные одежды, нельзя любить свое Отечество так же пламенно и страстно, как завещали нам любить его наши праотцы? Наш народ расселен по разным частям света – и что его соединяет? Священная любовь к Отечеству. Вот в чем его сила и опора! » [223, с. 23] Учащимся предлагалось ответить на ряд вопросов: «Какие черты национального характера русского народа выделяет автор? Что, по мнению А.В. Терещенко, выступает объединяющей силой многонационального народа России? В чем состоит значимость сохранения данных особенностей в современном русском обществе?»

В процессе анализа данной задачи обучающиеся сделали вывод о том, что главной чертой национального характера русского народа является его готовность в любую минуту прийти на помощь своему Отечеству, отдать за него жизнь, что и выступает основной интегрирующей силой нашего многонационального народа. Старшеклассники отметили, что данные качества не

утратили своей значимости в современном обществе и выступают своего рода фундаментом единства и целостности российского государства.

В рамках изучения курса «Всеобщей истории» школьникам был предложен отрывок из работы И.Е. Прусса «Западноевропейское искусство XVIII века» и ряд заданий к нему: «О каких достижениях западноевропейских ученых говорит автор текста? Оцените вклад данных ученых в развитие мировой науки и культуры. Назовите российских ученых XVIII века, открытия которых имели особую значимость для развития отечественной и мировой культуры».

В результате работы с данным текстом обучающиеся сделали вывод о том, что современная наука во многом использует те данные, которые были впервые открыты учеными в XVIII столетии. Практически все школьники назвали имя великого русского ученого М.В. Ломоносова и отметили его значимый вклад в развитие не только отечественной науки, но и в систему мировой научной мысли.

При изучении темы «Золотой век» русской культуры» в курсе «Мировая художественная культура» ученикам старших классов были предложены следующие задачи: «Посмотрите фрагмент оперы Н.А. Римского-Корсакого «Садко» и ответьте на вопросы: Почему автор XIX века обращается к культурным идеалам народного фольклора? Какие качества, присущие героям воспеты автором в данном произведении? Сохранили ли они свою значимость в настоящее время?» Работая над данным заданием, школьники указали, что, начиная со второй четверти XIX века, в русской культуре наблюдается обращение многих авторов (живописцев, композиторов, писателей) к национальным российским мотивам. Во многом это объяснялось тем, что после окончания Отечественной войны 1812 года в России начался бурный подъем национального самосознания. Многие передовые деятели культуры и искусства осознали, что в погоне за «слепым» копированием иностранных традиций и обычаев (немецких, французских, английских) постепенно утрачивается самобытность русской культуры. Старшеклассники отметили, что в своем произведении Н.А. Римский-Корсаков воспекает такие качества героев как

трудолюбие, жизнерадостность, взаимопомощь, которые не потеряли своей значимости в настоящее время.

В продолжение темы перед школьниками была поставлена следующая задача: «Великий российский композитор П.И. Чайковский говорил: «Европейская музыка есть сокровищница, в которую каждая национальная культура вносит что-нибудь свое на общую пользу». Оцените вклад творчества П.И. Чайковского в развитие мировой музыкальной культуры. Испытываете ли вы чувство гордости за то, что являетесь соотечественником этого великого композитора?»

В результате решения данной задачи учащиеся отметили, что выражение П.И. Чайковского подчеркивает то положение, согласно которому мировая культура выступает определенной системой, складывающейся из самобытных национальных культур. 95 % школьников указали, что испытывают чувство гордости за то, что являются соотечественниками этого великого композитора, музыкальное наследие которого является не только достоянием нашего народа, но и всего человечества.

В курсе «Обществознания» также были разработаны ценностно-коммуникативные задачи, ориентированные на выявление личностной и социальной значимости культурных ценностей: «Сравните две противоположных точки зрения на роль культурных традиций в жизни общества и ответьте на вопросы. А) «Роль традиции состоит в обеспечении исторической преемственности культуры, цельности образа цивилизации в истории». Б) «Традиция – пережиток прошлого». Старшеклассники должны были подумать над следующими вопросами: «С какой из обозначенных позиций вы согласны? Обоснуйте свою точку зрения. Каково ваше собственное отношение к роли культурных ценностей и традиций в жизни общества?» [137, с. 154].

В процессе дискуссии педагог подводит школьников к пониманию того, что традиция – это фундамент культуры, обеспечивающий преемственность от одного поколения людей к другому, что традиции – важнейшие культурные

ценности, утрата которых зачастую оборачивается страшной трагедией для целых народов.

Значительное внимание в рамках ценностно-ориентационного этапа процесса формирования культурного самоопределения отводилось ценностно-коммуникативным задачам, направленным на формирование у школьников представления о роли культурных ценностей в жизни человека и общества. Большинство данных задач конструировалось на материале курсов «История России», «Обществознание».

Остановимся на примере ценностно-коммуникативной задачи, рассмотренной в курсе «История России» при изучении темы «Реформы Петра I». Учащимся предлагалось познакомиться с фрагментом свода правил, разработанного в XVIII веке, «Юности честное зеркало» и ответить на следующие вопросы: «Какие правила поведения в обществе должны были соблюдать молодые люди XVIII века? Сохраняют ли данные правила свою значимость в современном обществе? Оцените то, насколько лично вы и ваши сверстники придерживаетесь этих норм». В результате работы над данным заданием, старшеклассники пришли к выводу о том, что правила поведения молодых людей, сформулированные несколько веков назад (уважать родителей, не перебивать собеседника, быть вежливым, трудолюбивым, не лгать и т.д.) не утратили своей значимости в современном обществе, хотя заметили, что далеко не все представители молодого поколения придерживаются соблюдения данных норм.

В рамках изучения «Обществознания» учащиеся старших классов решали следующую задачу: «Английский философ Исайя Берлин полагал: «Если возникает общество, в котором люди не являются продуктом определенной культуры, не имеют родного языка, то возникает угроза исчезновения всего того, что делает человека человеком». Выразите собственное мнение по данному вопросу».

Подобная ценностно-коммуникативная задача позволила школьникам осознать значимость культуры, как для современного общества, так и для себя

лично. Например, Светлана Г. высказала такую мысль: «На сегодняшний день все более активно дают о себе знать негативные стороны процесса глобализации: стираются культурные различия между отдельными народами, «навязываются» определенные стереотипы мышления. Зачастую молодежь знает английский язык лучше, чем свой родной, им нравятся иностранные праздники (прежде всего американские), их привлекают нравы и обычаи, абсолютно чуждые нашей национальной культуре. Это страшно тем, что мы можем «раствориться», потерять свою самобытность навсегда в этом общем потоке стандартных образцов.

Отдельную группу в рамках второго этапа процесса формирования культурного самоопределения составляли ценностно-коммуникативные задачи, способствующие осознанию школьниками своей культурной идентичности. Преимущественное количество подобных заданий выстраивалось на основе материалов учебных курсов «История России» и «Обществознание».

В качестве примера можно привести следующую задачу, рассмотренную учащимися при изучении темы: «Этнос и нация»: «В СССР национальность определялась и фиксировалась в паспорте. В общественном мнении также господствовала жесткая норма единственной, обязательной национальной и культурной принадлежности. Этнолог В.А. Тишков называет такую ситуацию «вынужденной идентичностью». Он приводит такой пример. Приятель его сына Феликс Хачатурян, всю жизнь проживший в Москве, ни слова не знающий по-армянски, никогда не бывавший в Армении, числился по советскому паспорту арменином, хотя не только по культуре, но и по самосознанию являлся русским. Ученый ставит вопрос: имеет ли право такой человек считать себя русским или основным определителем культурной идентичности является звучание фамилии и внешний облик? У ученого есть точный ответ» [163]. А какого мнения придерживаетесь вы. Свое мнение обоснуйте.

В результате анализа данной задачи старшеклассники пришли к выводу о том, что фамилия и внешний облик человека не могут выступать критерием его культурной принадлежности, так как в основе осознания себя представителем

той или иной культуры лежат более глубинные факторы. Так, Ахмед Г., утверждал: «По своей национальной принадлежности я аварец. Но с раннего детства я живу в Волгоградской области, тесно общаюсь с русскими ребятами. Для меня оба языка родные и дагестанский и русский, в моей семье отмечают как наши национальные праздники, так и те, которые празднуют в русских семьях. Для меня родными являются обе культуры: русская и аварская». Оксана Ч. привела такой пример: «Многие представители русской интеллигенции, после революции 1917 года эмигрировали за границу. Прожив долгие годы вдали от Родины, они продолжали считать себя русскими, переживали за судьбу своего Отечества, воспевали его в своих произведениях, хотя считались гражданами совершенно других государств, поскольку для них оставались значимыми те культурные ценности и традиции, на которых они воспитывались и которые они стремились сохранить».

В курсе «Истории России», при рассмотрении тем, посвященных изучению вопросов культуры и быта России, учащиеся систематически получали задание написать рассказ от имени человека той или иной исторической эпохи, включив в это повествование описание занятий, одежды, пищи, развлечений и иных элементов быта. Подобные задачи создавали ситуации постановки учащимся себя на место иного культурно-исторического субъекта, переживание его мыслей, чувств как своих собственных, «вживание» в этот культурный идеал, что, в свою очередь, способствовало переводу системы ценностей данного персонифицированного героя во внутренний мир школьников.

Примером подобного задания является следующая задача: «Напишите рассказ от имени человека, жизнь которого пришлось на эпоху реформ Петра I. Опишите, как этот человек воспринял перемены в области быта и культуры. Какие чувства и эмоции он при этом испытывал? Каковы последствия этих изменений?».

По итогам ценностно-ориентационного этапа процесса формирования культурного самоопределения старшеклассникам было предложено написать эссе

на тему: «Роль культурных ценностей и традиций в моей жизни и жизни общества».

Приведем некоторые фрагменты из данных сочинений. Мария П.: «Для каждого народа характерно наличие неких исторически сложившихся культурных ценностей и традиций. К великому сожалению, в современном обществе многие культурные традиции и ценности утрачивают свое значение, или вовсе забываются людьми. Но в моей семье есть замечательные традиции, которые передаются из поколения в поколение. Я же считаю, что мы должны сохранять культурные ценности и традиции нашего народа и стремиться передать их подрастающему поколению. Это наш святой долг перед всем российским народом!»

Таким образом, ценностно-коммуникативные задачи, которые предлагались в рамках второго (ценностно-ориентационного этапа) процесса формирования культурного самоопределения, акцентировали внимание учащихся старших классов на выявлении личностной и социальной значимости культурных ценностей, осознании ими той роли, которые данные ценности играют в жизни как отдельного человека, так и в целом общества.

Целью *прогностико-коррекционного* этапа являлось формирование культурного самоопределения старшеклассников на высоком (инкультурационном уровне). Достижение данной цели осуществлялось путем создания у обучающихся основы для интеграции рассматриваемого личностного качества в систему отношений школьника с окружающим миром (1.3.). Для решения обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- сформировать у обучающихся умение выражать личностное отношение к различным событиям и явлениям окружающей действительности в контексте осознания собственной культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива;
- сформировать у обучающихся умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности с учетом культурного самоопределения.

В рамках аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации третьего (прогностико-коррекционного) этапа процесса формирования культурного самоопределения использовались ценностно-коммуникативные задачи высокой (творческой) степени сложности.

В качестве базовых тем данного этапа выступали следующие:

- «Общественная мысль России в начале XX века», «Советское государство и общество в 1920-1930-е годы», «Великая Отечественная война», «Советское государство и общество в 1960-1980 гг.», «РФ в конце XX-начале XXI века» в курсе «Истории России»;

- «Научно-технический прогресс в XX веке», «Культура в меняющемся мире (первая половина XX века)», «Культура во второй половине XX-начале XXI века» в курсе «Всеобщей истории»;

- «Многообразие современного мира», «Массовая культура», «Искусство», «Религия» в курсе «Обществознания»;

- «Художественная культура России в начале XX века», «Советская культура 50-60-х гг. XX века», «Советская культура периода «застоя», «Советская культура 80-начала 90-х гг.»

Решение ценностно-коммуникативных задач включало в себя работу учащихся с текстами культуры, проведение небольших исследовательских работ, написания эссе, организацию круглых столов и диспутов.

Приведем примеры ценностно-коммуникативных задач, которые ориентированы на решение первой задачи прогностико-коррекционного этапа – формирование умения выражать личностное отношение к событиям и явлениям окружающей действительности в контексте осознания собственной культурной идентичности.

В ходе изучения учащимися темы «Советское государство и общество в 1920-1930 гг.» в курсе «Истории России» была предложена следующая ценностно-коммуникативная задача: «Уже в конце 20-х годов советское государство начало продавать за границу бесценные произведения искусства. Распродавалось все: от старинных бронзовых подсвечников до средневековых

русских икон и картин итальянского Возрождения. Прочтите отрывок из циркуляра Наркомата торговли СССР «Номенклатура экспортных товаров» (1929 г.) и ответьте на вопросы:

«I. Картины иностранных мастеров старых и новых...

II. Рисунки старых и новых иностранных мастеров...

III. Скульптуры иностранных мастеров, старых и новых

IV. Мебель иностранная до 1825 года, а также русская до XVIII века включительно..

V. Иконы: от домонгольского периода до настоящего времени...

VI. Книги: иностранные антикварные, художественные до 1890 года. Рукописи на всех языках, рукописные старинные книги...» [185, с.148].

Старшеклассникам предлагались такие вопросы: «О чем свидетельствует приведенный документ Наркомата торговли СССР? Выразите ваше личное отношение к данному событию. На ваш взгляд, какое значение лично для вас и в целом для российского общества имеет данное событие в истории нашего Отечества». В результате решения данной задачи учащиеся сделали следующие выводы. Политика СССР в 20-е годы в сфере культуры очень быстро продемонстрировала свою несостоятельность. Попытки уничтожить все старое, разрушить традиционные устои российского общества, начать жизнь «с чистого листа» в итоге обернулась трагедией нашего многочисленного народа. Школьники отметили, что подобные практики, имевшие место не только в истории нашей страны, никогда не приносили ничего положительного ни ныне живущим, ни последующим поколениям.

В продолжение темы была разработана следующая ценностно-коммуникативная задача: «Посмотрите кадры видеохроники «Разрушение храма Христа Спасителя в Москве в 1931 году» и ответьте на вопросы: «Какие эмоции и чувства вызывает просмотр данного эпизода? Как вы оцениваете действия большевиков, в результате которых были безвозвратно разрушены многие памятники русской архитектуры?»

В курсе «Всеобщей истории» учащимся старших классов предлагалось выполнить следующее задание: «В настоящее время в ряде стран, например во Франции, принимаются специальные меры по поддержке национального кинематографа и ограничению экспансии зарубежной, в первую очередь, американской кинопродукции. С какой целью, на ваш взгляд, принимаются подобные меры? Выразите собственное отношение к данным мероприятиям. Считаете ли вы необходимым проведение аналогичных действий в нашем государстве? Свою точку зрения обоснуйте.

В процессе решения данных задач очень важным являлось оказание помощи старшеклассникам в формулировании собственной личностной позиции по отношению к разнообразным событиям и явлениям культурно-исторического процесса.

Решение второй задачи - формирование у обучающихся умения осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности с учетом культурного самоопределения осуществлялось при помощи следующих ценностно-коммуникативных задач.

При изучении темы «Художественная культура России в начале XX века» в курсе «Мировой художественной культуры» старшеклассникам была предложена следующая задача: «Познакомьтесь с произведениями живописцев конца XIX – начала XX века: С. Судейкин «Масленица», В. Суриков «Взятие снежного города», Б. Кустодиев «Масленица» и «Крещенское водосвятие», А. Грачев «Гулянья в Марьиной Роще» и ответьте на вопросы: «Какие образы нашли отражение в работах данных авторов? Что сохранилось, а что исчезло бесследно из праздничной культуры России? Какие старинные праздники отмечают в вашей семье и как это происходит? В чем состоит значимость сохранения народом своих обычаев и культурных традиций?».

Приведем примеры высказываний некоторых учащихся. Алина М.: «В работах данных живописцев нашли отражение сюжеты, связанные с традиционными российскими праздниками. К сожалению, многие из них уже забыты. Практически бесследно утрачены зимние народные забавы и игры,

гулянья в период так называемых «святков». Хотя следует отметить, что в настоящее время постепенно возрождается традиция празднования Рождества, Крещения, Масленицы, Пасхи. Например, в моей семье эти праздники всегда отмечают. Соблюдение и сохранение культурных традиций очень значимо, поскольку дает возможность ощутить близость к своим корням, к своей истории, осознать единство своего народа».

В рамках темы «Советская культура 80-начала 90-х гг.» предлагалось следующее задание: «Выразите собственное отношение к тому, что, начиная с 80-х годов отечественная культура, стала энергично вытесняться западной, прежде всего американской культурой. К каким негативным последствиям привело подобное явление? Какие пути решения названной проблемы можете предложить вы?» В результате решения данной задачи учащиеся указали, что данное явление привело к значительной потере российской национальной культурой своей колоритности, самобытности. Такие традиционные российские ценности как коллективизм, взаимопомощь, любовь и верность своему Отечеству пытались вытеснить пропагандой эгоизма, насилия, жестокости. В качестве путей выхода из подобной ситуации назывались: «увеличение количества кинопродукции, различных молодежных и детских проектов, конкурсов, фестивалей, культивирующих идеи сохранения культурных ценностей и традиций».

По итогам третьего (прогностико-коррекционного) этапа процесса формирования культурного самоопределения старшеклассникам предлагалось написать эссе по высказыванию Д.С. Лихачева «Культура представляет главный смысл и главную ценность существования как отдельных народов и малых этносов, так и государств. Вне культуры самостоятельное существование их лишается смысла».

В качестве примера приведем фрагмент одного из сочинений на заданную тему. Так, Евгений Н. пишет: «Культура, на мой взгляд, это совокупность ценностей, которые передаются из поколения в поколение. Это то, что делает единым наш огромный многочисленный народ. Именно культурные ценности и традиции являются для меня тем, что позволяет мне отождествлять

себя с культурой моего народа, моей страны. Мы – россияне должны осознать, что наша культура уникальна и неповторима, поэтому мы должны беречь и сохранять ее ради последующих поколений. Культура для меня играет значимую роль, потому что, ощущая себя ее представителем, я ощущаю себя частью огромной страны с великой и богатейшей историей!» Данная позиция может считаться типичной для большинства старшеклассников.

Ценностно-коммуникативные задачи прогностико-коррекционного этапа способствовали интеграции присвоенных культурных ценностей в систему отношений старшеклассника с миром, активному воспроизведению их в своей деятельности, а также формированию умения учащегося осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Таким образом, в ходе реализации модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников осуществлялся переход от первого (эвристического) этапа через второй (ценностно-ориентационный) к третьему (прогностико-коррекционному) этапу. Этот переход происходил от создания ценностной основы, через осмысление и понимание личностной и социальной значимости культурных ценностей к осознанию старшеклассниками собственной культурной идентичности и включению исследуемого личностного образования в систему отношений школьника с окружающим миром.

Реализация целей обозначенных этапов осуществлялась посредством использования, прежде всего, ценностно-коммуникативных задач, ориентированных на работу с различными текстами культуры, а также при помощи организации эвристических бесед, дискуссий, дебатов, круглых столов, написания эссе, элементов исследовательской и проектной деятельности. Следует подчеркнуть, что применение обозначенных средств осуществлялось дифференцировано, исходя из уровня сформированности у старшеклассников культурного самоопределения.

2.3. Динамика результатов опытно-экспериментальной работы по формированию культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам

В ходе формирующего эксперимента осуществлялся систематический мониторинг уровня развития культурного самоопределения старшеклассников. Процесс данной опытно-экспериментальной работы включал в себя обязательный анализ динамики развития рассматриваемого личностного качества старшеклассников. В качестве основания диагностики сформированности культурного самоопределения на каждом этапе эксперимента выступали выявленные в п.1.2. критерии и показатели его проявления.

В начале проведения формирующего эксперимента среди учащихся контрольных и экспериментальных классов был организован мониторинг, который позволил выявить исходный уровень сформированности культурного самоопределения старшеклассников. Определение данного уровня осуществлялось на основании выделенных критериев сформированности исследуемого личностного качества. Следует отметить, что была проведена следующая систематизация критериев: 1 – полнота знаний о культурных ценностях; 2 - системность знаний о культурных ценностях; 3 – характер оценочного отношения к культурным ценностям; 4 – степень осознанности личностной и социальной значимости культурных ценностей; 5 – степень осознанности собственной культурной идентичности; 6 – степень сформированности ценностно-коммуникативных умений; 7 – полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения.

Степень выраженности каждого из критериев указывалась при помощи знаков: «+» - высокая, «0» - средняя, «-» - низкая. После чего осуществлялось суммирование показателей и выведение среднего: от – 7 до - 3 – низкий (атрибутивный) уровень, от – 2 до + 2 – средний (эмотивный) уровень, от +3 до + 7 – высокий (инкультурационный уровень). Выявленные данные нашли отражение в таблицах 10, 11.

Таблица 10

Исходный уровень сформированности культурного самоопределения в контрольных классах (на примере трех участников)

Участники	Критерии							Итого	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7		
К1	0	0	-	-	-	-	-	- 5	Низкий (атрибутивный)
К2	0	0	0	-	-	0	0	- 2	средний (эмотивный)
К3	+	+	+	+	0	0	0	+ 4	высокий (инкультурационный)

Таблица 11

Исходный уровень сформированности культурного самоопределения в экспериментальных классах (на примере трех участников)

Участники	Критерии							Итого	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7		
Э1	0	0	0	-	-	-	-	- 4	Низкий (атрибутивный)
Э2	+	+	0	0	-	-	-	- 1	средний (эмотивный)
Э3	+	+	+	+	0	0	0	- 4	высокий (инкультурационный)

Использование данной методики позволило продиагностировать 150 старшеклассников участников эксперимента (в контрольных классах – 72 и в экспериментальных – 78). Результаты проведенного исследования отражены в таблице 12.

Таблица 12

Исходный уровень сформированности культурного самоопределения в контрольных и экспериментальных классах

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения старшеклассников		
	Низкий (атрибутивный)	Средний (эмотивный)	Высокий (инкультурационный)
Контрольные классы	51 (70,9 %)	18 (26,8%)	2 (2,3%)

Экспериментальные классы	53 (68.1%)	23 (29.2%)	2 (2,7%)
--------------------------	------------	------------	----------

Выявленная в контрольных и экспериментальных классах разница в уровнях сформированности культурного самоопределения старшеклассников статистически и наглядно незначительная. Данный вывод был получен при определении статистической значимости развития уровней сформированности рассматриваемого личностного качества при помощи следующей формулы:

$$n(\text{ср}) = (n_1N_1 + n_2N_2 + n_3N_3) / N,$$

где n_i – численное значение уровня сформированности, N_i – количество учеников соответствующего уровня (1 – низкий (атрибутивный), 2 – средний (эмотивный), 3 – высокий (инкультурационный)); N – общее количество учащихся.

Был получен следующий результат: в контрольных классах среднее значение составило 1,12, в экспериментальных – 1,15.

Степень изменений определялась по итогам каждого этапа опытно-экспериментальной работы при помощи организации контрольных работ и срезов.

Первый срез проводился после изучения следующих тем в курсе «Истории России»: «Восточные славяне в VII-VIII вв.», «Древнерусское государство при князе Владимире», «Русь при внуках Ярослава Мудрого. Владимир Мономах», «Культура Руси X-начало XIII века. Зарождение русской цивилизации», «Монголо-татарское нашествие на Русь», «Русь между Востоком и Западом. Политика Александра Невского», «Культура Руси XIV-XV вв.», «Образование Русского централизованного государства»; в курсе «Всеобщая история» - «Первые государства Древнего мира», «Арабы в VI-XI вв.», «Византия и Восточная Европа в V-X вв.», «Западная Европа в XI-XIII веках. Инквизиция и крестовые походы», «Государства Азии в период европейского Средневековья»; в курсе «Обществознание» - «Духовная сфера общества», «Глобализация и ее последствия», «Межэтнические отношения и национальная политика»; в курсе «Мировая художественная культура» - «Художественная культура Древнего мира», «Культура Эпохи Возрождения».

Данный срез является целесообразным, поскольку к этому периоду завершился эвристический этап эксперимента, который был направлен на создание у обучающихся «ценностной основы» для осознания собственной культурной идентичности.

Для определения динамики развития у старшеклассников рассматриваемого личностного качества использовалась методика «Незаконченные предложения» (Приложение 5) и написание эссе на тему: «Культура как важнейшая составляющая жизни человека и общества». При этом, учащимся предлагался следующий план, в виде ключевых вопросов, которые требовали наличия развернутых ответов: Что такое культура? Как взаимосвязаны понятия культура и ценность? Можно ли говорить о культуре как совокупности определенных ценностей? Что, на ваш взгляд, можно назвать культурными ценностями? Допустимо ли разделение культуры на мировую и национальную? Если да, то, как соотносятся между собой эти системы? Какие способы взаимодействия культур вам известны? Какой из них представляется наиболее эффективным? Почему? Какова роль культуры в жизни человечества в прошлом, настоящем и будущем? Проиллюстрируйте свой ответ примерами из истории. Какое значение имеет культура лично для вас?

Данные задания дали возможность выявить динамику развития когнитивно-оценочного и ценностно-идентификационного компонентов культурного самоопределения старшеклассников. В качестве критериев когнитивно-оценочного компонента исследуемого личностного образования выступали полнота и системность знаний учащихся, а также характер оценочного отношения к культурным ценностям. Рассматривая такой критерий, как полнота знаний школьников о культурных ценностях, был выявлен тот факт, что ученики экспериментальных классов более успешно, чем контрольных, усвоили такие понятия как «ценность», «культурная ценность», «мировая культура», «культурная традиция», «самобытность», «взаимовлияние культур», «межкультурная коммуникация», «диалог культур». Так, например, говоря о значении культуры в жизни человека и общества, старшеклассники указали на

такие ее аспекты, как «самобытность» (в экспериментальных классах – 23%, в контрольных – 17,2%), «универсальность» (19,3 % и 15,1 соответственно), «взаимовлияние культур» (21,3 и 16, 4 соответственно). При этом учащиеся экспериментальных классов отметили значительную роль культуры «в укреплении и осознании различными народами своей общности и единства», «в сохранении каждым этносом и нацией собственной уникальности и неповторимости». 55% обучающихся экспериментальных классов и 47% - в контрольных классах указали, что культура выступает важнейшей составляющей в жизни общества – «она представляет собой фундамент существования человеческого общества». Следует отметить, что в полном объеме данные понятия практически нигде не раскрывались (94% и 90%).

Организация более подробного анализа эссе позволила выявить, что большая часть учащихся может установить связь между понятиями «ценность», «культура», «культурная ценность»; между понятиями «культурная ценность» и «культурная принадлежность» 21% обучающихся в экспериментальных классах и 17% в контрольных. При этом, данные связи носят, преимущественно, локальный характер.

С целью определения уровня развития у учащихся характера оценочного отношения к культурным ценностям использовалась методика «Неоконченные предложения». Анализ ответов старшеклассников позволил сделать следующий вывод: 65 % обучающихся экспериментальных классов и 69 % контрольных классов отличаются несформированностью оценочного отношения к культурным ценностям, присутствием общих недифференцированных оценок при их рассмотрении. Такие ученики давали ответы «общего плана» («Культура – это все», «К культурным ценностям я отношусь нейтрально»), либо предложение оставалось незавершенным.

Наличие ситуативных оценок, характеризующихся отсутствием самостоятельных суждений, сложностями с аргументацией собственной оценки, присуще 27 % школьников экспериментальных классов и 26% контрольных классов. Типичными являются следующие ответы старшеклассников: «В моей

жизни культура моего народа является самой важной», «Для меня традиции, обычаи и культурные ценности моего народа играют важную роль».

Устойчивое позитивное отношение к культурным ценностям было выявлено у 7 % учащихся экспериментальных классов и 5 % контрольных классов. В качестве примера можно привести следующий ответ: «Я считаю, что культура моего народа играет в моей жизни значимую роль, потому что, ощущая себя ее представителем, я ощущаю себя частью огромной страны с великой и богатейшей историей».

Таким образом, итоги первого этапа формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о достаточно значимой полноте знаний учащихся о культурных ценностях, что нашло выражение в способности старшеклассников называть множество признаков рассматриваемой категории. При этом, гораздо реже прослеживается проявление таких критериев как системность знаний (установление существенных связей между признаками культурных ценностей) и наличие сформированного оценочного отношения к данным ценностям.

По результатам эвристического этапа все участники были отнесены к одному из трех уровней сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения (таблица 13).

Таблица 13

Распределение старшеклассников по уровням сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения после эвристического этапа

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольные классы	44 (61,1%)	26 (36,1%)	2 (2,7%)
Экспериментальные классы	42 (53, 8%)	32 (41, 1%)	4 (5, 1%)

Степень осознанности старшеклассником личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности определяли уровень сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения. Для этого применялись следующие

средства: анализ проведенных творческих работ, решение ценностно-коммуникативных задач, а также тест М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», позволяющего выявить степень осознания личностью своей культурной принадлежности. Следует отметить, что данный тест применялся по окончании каждого этапа формирующего эксперимента, так как позволяет наиболее объективно оценить уровень сформированности различных типов социальной идентичности.

Анализ творческих работ, прежде всего эссе, позволил сделать следующие выводы. По степени осознанности личностного смысла культурных ценностей, большинство учащихся было отнесено к низкому (атрибутивному) уровню сформированности (63% и 74% в экспериментальных и контрольных классах соответственно), что является наглядной демонстрацией отсутствия понимания старшеклассниками личностной и социальной значимости данных ценностей. Значительная часть школьников указывала, что не знают, в чем состоит значимость данных ценностей как для них лично, так и в целом для общества.

Приблизительно четверть старшеклассников экспериментальных и контрольных классов (26% и 22% соответственно) были отнесены к среднему (эмотивному) уровню сформированности культурного самоопределения с позиции осознанности ими личностного смысла культурных ценностей. Результаты решения ценностно-коммуникативных задач, а также анализ эссе данной группы учащихся показали, что у них присутствует частичное понимание значимости культурных ценностей, но обоснование и аргументация собственного личностного отношения значительно затруднена.

Всего 11 % обучающихся экспериментальных классов и 7% контрольных продемонстрировали высокую степень осознанности личностного смысла культурных ценностей. В суждениях данных учащихся ярко прослеживалось осмысление и понимание ими значимости рассматриваемых ценностей, как для себя, так и для общества, личностная позиция отличалась четкой обоснованностью и логичностью.

Результаты тестирования позволили судить о степени осознанности учащимися собственной культурной идентичности. Так, подавляющее большинство школьников продемонстрировали наличие неопределенной, «размытой» культурной идентичности (70% в экспериментальных классах и 75% в контрольных). Данные учащиеся не идентифицируют себя ни с одной из существующих национальных, этнических культур, субкультур и т.д.

Примерно у 25 % старшеклассников экспериментальных групп и 22% контрольных групп наблюдается неосознанное отождествление себя с культурными идеалами. Это можно проиллюстрировать следующими примерами: «Я горжусь своей страной», «Я люблю отмечать наши праздники», «Я уважаю традиции моего народа» и т.д.

Высокий уровень сформированности и осознанности своей культурной идентичности продемонстрировали всего 5 % среди школьников экспериментальных классов и 3 % среди контрольных. В работах данных старшеклассников прослеживалось четкое осознание ими своей культурной принадлежности («Я россиянин», «Я русский», «Я аварец», «Я армянка, но живу в России, поэтому обе культуры для меня родные»).

По итогам эвристического этапа формирующего эксперимента все учащиеся распределялись по трем уровням сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения (таблица 14).

Таблица 14

Распределение старшеклассников по уровням сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения после эвристического этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольные классы	53 (73,6%)	16 (22,2 %)	3 (4,2 %)
Экспериментальные классы	52 (66,6%)	21 (26,9%)	5 (6,4%)

По итогам эвристического этапа был организован срез посредством решения ценностно-коммуникативных задач, который выявил уровень сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения. Проведенный анализ результатов решенных ценностно-коммуникативных задач продемонстрировал степень сформированности у учащихся ценностно-коммуникативных умений, а также полноту реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения. Приведем пример применяемой на данном этапе формирующего эксперимента ценностно-коммуникативной задачи: «Прочитайте отрывок из «Поучения детям» Владимира Мономаха и ответьте на вопросы: «В доме своем не ленитесь, но за всем присматривайте сами; не полагайтесь на тиуну вашего и отрока, чтобы приходящие к вам не посмеялись над домом вашим и над обедом. На войне не ленитесь, не надейтесь на воевод ваших, не предавайтесь ни питью, ни еде, ни спанью. Лжи остерегайтесь и пьянства, оттого душа погибает и тело. Куда приедете, где остановитесь, напоите, накормите бедного. Более всего чтите гостя, откуда ни пришел бы он, простой ли человек, или знатный, или посол. Если не можете почтить подарком, то угостите кушаньем и питьем. Больного посетите; покойников провожайте и не минуйте никого без привета, скажите всякому доброе слово. Жену свою любите, но не давайте ей власти над собой. Что знаете полезного, не забывайте, а чего не знаете, тому учитесь. Мой отец, дома сидя, знал пять языков. За это большая честь от других земель. Лениость всему худому мать: что знаешь, то забудешь; чего не знаешь, тому не выучишься. Творите добро, не ленитесь ни на что хорошее» [237, с. 54]. Вопросы: Воспитание, каких качеств у подрастающего поколения Владимир Мономах считает необходимым? Можно ли данные качества назвать ценными для общества в XII веке? Почему? Сохранили ли свою значимость данные качества личности в настоящее время? Насколько, на ваш взгляд, сформированы у вас эти качества?

Анализ решений данных задач позволил сделать вывод, что у преимущественного числа старшеклассников преобладают ценностно-коммуникативные умения элементарного уровня развития (учащиеся выбирают

и анализируют признаки, которые раскрывают лишь отдельные идеи культурных ценностей; обоснование собственного отношения к данным ценностям отличается бессистемностью, отсутствием четкой аргументации; осуществляется лишь общий прогноз своей деятельности, без возможности его коррекции). Кроме того, не прослеживается влияние культурного самоопределения на деятельность школьников.

По итогам эвристического этапа формирующего эксперимента обучающиеся распределялись по трем уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения (таблица 15).

Таблица 15

Распределение старшеклассников по уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения после эвристического этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольные классы	47 (65,2%)	22 (30,5%)	3 (4,3 %)
Экспериментальные классы	48 (62,1%)	25 (31,5%)	5 (6,4%)

Таким образом, итоги первого среза продемонстрировали необходимость продолжения процесса формирования культурного самоопределения, уделяя внимание формированию когнитивно-оценочного компонента, а также созданию условий для осознания старшеклассниками личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности.

По результатам второго (ценностно-ориентационного) этапа был организован второй срез после изучения следующих тем: «Культура и быт России в XVI веке», «Смутное время», «Народы России в XVII веке», «Культура и быт России в XVII веке», «Реформы Петра I», «Изменения в культуре и быте в первой четверти XVIII века», «Общественная мысль России в XIX веке», «Культура России в XIX столетии» в курсе «Истории России»; «Новое время: эпоха перемен», «Эпоха Просвещения и просвещенный абсолютизм», «Наука и

искусство в XVIII-XIX вв.», «Мир Востока в XVIII веке: наступление колониальной системы», «Колониализм и кризис традиционного общества в странах Востока» в курсе «Всеобщей истории»; «Этнос и нация», «Духовные ценности современной цивилизации» в курсе «Обществознания»; «Культура века Просвещения», «Основные черты западноевропейской культуры XIX века», «Золотой век» русской культуры» в курсе «Мировой художественной культуры».

С целью выявления динамики развития когнитивно-оценочного и ценностно-идентификационного компонентов культурного самоопределения использовалась методика «Коммуникативное письмо». Учащимся предлагалось написать письмо самому себе или какому-то другому значимому для него человеку, в котором он мог выразить свои мысли, переживания, оценки, чувства и эмоции. Старшеклассникам предлагались следующие вопросы для размышлений: Ощущаете ли вы на себе влияние культурных традиций и ценностей своего народа? В чем оно проявляется? В чем состоит значимость сохранения людьми культурных традиций и ценностей?

Анализ полученных результатов показал, что с точки зрения полноты знаний о культурных ценностях, часть старшеклассников, которые ранее относились к низкому (атрибутивному) уровню достигли среднего (эмотивного) уровня сформированности. Количество учащихся, объясняющих содержание понятий «культурные ценности» увеличилось (32,1% в экспериментальных классах и 17,9 в контрольных), «самобытность» (соответственно 43,9 % и 30,8%), «диалог культур» (соответственно 61,6% и 42,1%).

Более эффективное усвоение понятий «культурные традиции», «межкультурная коммуникация», «национальное самосознание», «мировая культура», «российская культура» прослеживалось в экспериментальных классах, нежели в контрольных. Кроме того, анализ работ позволил выявить у обучающихся способность устанавливать связи между понятиями «культура», «толерантность», «национальное самосознание» (53,5% и 37,8% в экспериментальных и контрольных классах соответственно); связи между отдельными признаками культурных ценностей и понятиями «традиции»,

«национальное достояние» (46,9% и 32,8% соответственно), связи между всеми признаками культурных ценностей (45,8% и 31,9%), их связь с понятием «культурная идентичность» (6,3% и 2,7%). Данные результаты демонстрируют сокращение количества учащихся, относящихся к низкому уровню по такому критерию, как системность знаний.

Подробный анализ работ позволил сделать следующий вывод о динамике развития у учащихся характера оценочных суждений о культурных ценностях. Так, количество старшеклассников в ответах, которых преобладали общие недифференцированные оценки, уменьшилось с 65% в экспериментальных классах до 45% и с 69% в контрольных до 61%. При этом, число ответов, содержащих ситуативные оценки, увеличилось до 45% и 32% соответственно. Процент учащихся, обладающих устойчивым позитивным отношением к культурным ценностям, в работах которых прослеживались четкие и аргументированные оценочные суждения, увеличился до 10 % и 6% соответственно.

Таким образом, в экспериментальных классах наблюдались более значительные изменения, чем в контрольных. Количество обучающихся, относящихся к высокому уровню увеличилось на 5,5%, со средним – 4,8%. В то же время, в контрольных классах этот показатель составил 1,5% и 2,4% соответственно.

По итогам ценностно-ориентационного этапа формирующего эксперимента учащиеся были отнесены к трем уровням сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения (таблица 16).

Таблица 16

Распределение старшеклассников по уровням сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения после ценностно-ориентационного этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень

Контрольные классы	41(57,3%)	28 (38,5%)	3 (4,2%)
Экспериментальные классы	34 (43,5%)	36 (45,9%)	8 (10,6%)

С целью выявления уровня сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения использовались анализ «Коммуникативных писем», тест М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», а также ценностно-коммуникативные задачи продуктивной степени сложности. Приведем пример одной из них: «Прочитайте фрагменты высказываний Петра I о проводимых им реформах и ответьте на вопросы: «Кому из нас, братцы мои, во сне снилось лет тридцать тому назад, что мы с вами здесь у Остзейского моря будем плотничать, и в одеждах немцев, в завоеванной у них нашими же трудами стране... Если только вы поддержите меня в моих важных предприятиях, будете слушать без всяких оговорок и привыкните свободно распознать добро и зло. Покамест советую вам помнить латинскую поговорку «Молись и трудись» и твердо надеяться, что, может быть, на нашем веку вы пристыдите другие образованные страны и вознесете на высшую степень славу русского имени» ...

«Хорошо перенять у французов науки и художества, и я хотел бы видеть это у себя; а впрочем, Париж дурно пахнет... Придет время, и мы повернемся к Европе спиной» [212, с. 137]». Вопросы и задания: Судя по этим высказываниям, считал ли Петр европейскую культуру безусловным образцом для подражания? Какую цель в культурном развитии России ставил Петр I? Отказалась ли, на ваш взгляд, Россия при Петре I от самобытной культуры, ради европейской? Как бы вы отнеслись к изменениям в области культуры и быта, оказавшись на месте человека XVIII века? Обоснуйте собственное отношение к культурной политике Петра I. К каким позитивным и негативным последствиям, по вашему мнению, она привела? Школьники высказывали такие мысли: «Считаю, что политика Петра I была, безусловно, направлена на модернизацию и европеизацию России. При этом, изменения в области быта наиболее болезненно были восприняты российским народом, недаром целая волна восстаний прокатилась по территории страны. Конечно, позитивным результатом было то, что Россию признали на мировой арене, но с этих пор наметился определенный разрыв между культурой

низших сословий, сохранившей самобытные культурные традиции и культурой светского общества, ориентированной на Запад».

Анализ работ обучающихся, а также проведенное повторно тестирование, позволили сделать следующие выводы: количество школьников экспериментальных классов, которые относились к низкому (атрибутивному) уровню сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения, уменьшилось на 13,3, в то время как в контрольных классах данный показатель составил лишь 3,8%.

Число старшеклассников, относящихся к высокому (инкультурационному) уровню увеличилось в экспериментальных классах на 6,1%, со средним – на 7,1%. В контрольных классах количество учащихся, которые находятся на среднем уровне, выросло на 3,8 %, на высоком уровне осталось неизменным.

Итоги ценностно-ориентационного этапа формирующего эксперимента позволили распределить всех старшеклассников в соответствии с тремя уровнями сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения (таблица 17).

Таблица 17

Распределение старшеклассников по уровням сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения после ценностно-ориентационного этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольные классы	50 (69,8%)	19 (26 %)	3 (4,2 %)
Экспериментальные классы	42 (53,3%)	27 (34 %)	9 (12,5%)

По итогам ценностно-ориентационного этапа формирующего эксперимента был проведен срез с целью выявления развития деятельностного компонента культурного самоопределения. Для этого применялись ценностно-коммуникативные задачи. В качестве примера можно привести следующую: Прочитайте отрывок из «Домостроя» об устройстве быта русской семьи в XVI

веке и ответьте на вопросы: «Наказывай сына твоего в юности, и он успокоит тебя в старости и принесет тебе честь. Не улыбайся ему, не играй с ним; ибо в малом деле посмеявшись, в большом пострадаешь... Мужья должны поучать жен своих с любовью и разумно. Жены должны спрашивать мужей своих, как Богу и мужу угодить, дом свой устроить. Хозяйка сама должна знать, как мука сеется, как квашня готовится, как в печи хлебы выпекаются... Сама хозяйка должна уметь готовить мясные и рыбные блюда, всякие пироги и блины... Старые вещи должны быть бережно починены, ибо они пригодятся для сироток. Такова должна быть хорошая хозяйка. Если она все это знает, то благодаря распоряжениям мужа и ее разумом хозяйство пойдет хорошо и всего будет много. Не следует мужу сердиться на жену, а жене на мужа, но жить им в любви и откровенности» [197, с. 131-132]. Вопросы: Какие правила ведения хозяйства, взаимоотношений между членами семьи существовали в XVI веке? Выразите собственное отношение к данным нормам и ценностям. Какие из этих правил могут быть использованы в современной жизни, а какие категорически нет? Почему? Старшеклассники активно высказывали свою точку по данным вопросам, утверждая, что многие правила сохранили свою актуальность до наших дней, а «некоторые не мешало бы возродить».

Школьники, которые были отнесены к низкому (атрибутивному) уровню развития деятельностного компонента, демонстрировали, как правило, либо несформированность ценностно-коммуникативных умений, либо элементарный уровень развития данных умений. Так, учащиеся проявляли, преимущественно, умение осуществлять отбор и анализ признаков культурных ценностей. При этом, отсутствовало проявление деятельностных аспектов, культурное самоопределение не влияло на жизнедеятельность обучающихся.

Учащиеся, которые были отнесены к среднему (эмотивному) уровню сформированности деятельностного компонента рассматриваемого личностного образования демонстрировали одно или два умения (умение осуществлять отбор и анализ культурных ценностей, а также обосновывать собственное отношение к ним). У данной группы школьников прослеживалась неосознанная реализация

деятельностных аспектов культурного самоопределения в собственной жизнедеятельности.

Старшеклассники, которые были отнесены к высокому (инкультурационному) уровню сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения демонстрировали все выявленные ценностно-коммуникативные умения, включая умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания культурной идентичности.

Анализ работ обучающихся позволил сделать следующие выводы: количество учащихся экспериментальных классов, которые относились к низкому (атрибутивному) уровню сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения сократилось на 13,4%, в то время как в контрольных классах всего 5,2%.

Число школьников экспериментальных классов с высоким уровнем увеличилось на 3,9% , со средним на 9,2%. В контрольных классах данный процент составил 1,2% и 4,1 % соответственно.

Итоги ценностно-ориентационного этапа формирующего эксперимента позволили распределить всех обучающихся по трем уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения (таблица 18).

Таблица 18

Распределение старшеклассников по уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения после ценностно-ориентационного этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий Уровень
Контрольные классы	43 (60%)	25 (34,6%)	4 (5,5%)
Экспериментальные классы	38 (48,7%)	32 (40,7%)	8 (10,3%)

Таким образом, итоги второго среза позволили сделать следующие выводы. Значительные изменения наблюдались в экспериментальных классах, в которых возросло число старшеклассников, относящихся к среднему и высокому уровню сформированности исследуемого личностного качества. При этом, было выявлено сокращение количества обучающихся, находящихся на низком уровне. В контрольных классах произошли несущественные изменения. Данные результаты свидетельствуют о необходимости продолжения процесса формирования культурного самоопределения, уделяя внимание формированию когнитивно-оценочному компоненту, активизации осмысления и понимания учащимися личностной и социальной значимости культурных ценностей, а также делая акцент на развитие деятельностного компонента культурного самоопределения.

Третий срез был организован после изучения тем: «Общественная мысль России в начале XX века», «Советское государство и общество в 1920-1930-е годы», «Великая Отечественная война», «Советское государство и общество в 1960-1980 гг.», «РФ в конце XX-начале XXI века» в курсе «Истории России»; «Научно-технический прогресс в XX веке», «Культура в меняющемся мире (первая половина XX века)», «Культура во второй половине XX-начале XXI века» в курсе «Всеобщей истории»; «Многообразие современного мира», «Массовая культура», «Искусство», «Религия» в курсе «Обществознания»; «Художественная культура России в начале XX века», «Советская культура 50-60-х гг. XX века», «Советская культура периода «застоя», «Советская культура 80-начала 90-х гг.»

Данная срезовая работа проводилась в конце учебного года. Ее основной целью являлось подведение итогов формирующего эксперимента. В процессе среза осуществлялась также проверка эффективности разработанной системы средств формирования культурного самоопределения.

Сформированность когнитивно-оценочного компонента исследуемого личностного качества выявлялась при помощи организации индивидуальной беседы и анкетирования по следующим вопросам: «Что такое ценность?», «Что может выступать в качестве критерия ценности?», «Что относится к культурным

ценностям?», «Как соотносятся, на ваш взгляд, общечеловеческие и национальные культурные ценности?», «Какие способы взаимодействия культур вам известны? Какой из них представляется наиболее эффективным? Почему?», «Каково отношение современного общества к культурным ценностям?», «Каково ваше собственное отношение к культурным ценностям?» «Какую роль играют культурные ценности в вашей жизни и жизни общества?». Учащиеся давали следующие ответы: «Самым благоприятным способом взаимодействия культур является диалог, потому что только в сотрудничестве любая культура может продолжать свое существование и развитие», «культурные ценности играют в моей жизни значимую роль, так как благодаря им я осознаю себя представителем российской культуры, а нашему обществу они помогают поддерживать свое единство, целостность и неповторимость».

Анализ ответов старшеклассников позволил сделать следующие выводы: количество обучающихся в экспериментальных классах, находящихся на низком (атрибутивном) уровне сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения сократилось на 6,8%, в то время как в контрольных классах данный показатель составил только 2,1%.

Число старшеклассников экспериментальных классов, относящихся к среднему уровню сформированности исследуемого личностного образования, возросло на 5,9%, к высокому уровню – на 1,6%. В контрольных классах процент старшеклассников, находящихся на среднем уровне возрос на 2,1%, на высоком уровне не изменился (4,2%).

Итоги прогностико-коррекционного этапа формирующего эксперимента позволили распределить всех старшеклассников по трем уровням сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения (таблица 19).

Таблица 19

Распределение старшеклассников по уровням сформированности когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения после прогностико-коррекционного этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий Уровень
Контрольные классы	40 (55,2%)	29 (40,6%)	3 (4,2%)
Экспериментальные классы	27 (36,7%)	41 (51,8%)	10 (12,2%)

Для выявления сформированности ценностно-идентификационного компонента повторно применялся тест М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», а также ценностно-коммуникативные задачи творческой степени сложности. В качестве примера можно привести следующую задачу: «Прочитайте фрагмент из сообщения ТАСС о запуске первого искусственного спутника Земли и ответьте на вопросы: В результате большой напряженной работы научно-исследовательских институтов и конструкторских бюро создан первый в мире искусственный спутник Земли. 4 октября 1957 года в СССР проведен успешный запуск первого спутника. В настоящее время спутник описывает эллиптические траектории вокруг Земли, и его полет можно наблюдать в лучах восходящего и заходящего Солнца при помощи простейших оптических инструментов...

Успешным запуском первого созданного человеком спутника Земли вносится крупнейший вклад в сокровищницу мировой науки и культуры. Научный эксперимент, осуществляемый на такой большой высоте, имеет громадное значение для познания свойств космического пространства и изучения Земли как планеты солнечной системы» [239, с. 308]. Вопросы: Как оценивают авторы данного сообщения вклад советской науки в развитие мировой культуры? Согласны ли вы с подобной оценкой? В чем, на ваш взгляд, состоит значимость данного события лично для вас и общества в целом? Испытываете ли вы чувство гордости, за то, что являетесь гражданином страны, осуществившей запуск первого искусственного спутника Земли? Приведем в пример некоторые высказывания: «На мой взгляд, вклад советской науки в развитие мировой космонавтики огромен, так как это величайшее событие положило начало исследованию солнечной системы, прогнозированию и предотвращению различных угроз, которые может нести человечеству космическое пространство».

Анализ работ учащихся, а также результаты повторного тестирования позволили сделать следующие выводы. Количество обучающихся экспериментальных классов, которые находились на низком (атрибутивном) уровне сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения сократилось на 18,1%, в то время как в контрольных классах этот показатель составил всего 3.2%.

Число обучающихся экспериментальных классов, находящихся на среднем уровне возросло на 17,3%, на высоком – на 1%. В контрольных классах процент старшеклассников, относящихся к среднему уровню увеличился на 3,2 %, к высокому уровню - остался неизменным (4.2%).

Итоги прогностико-коррекционного этапа формирующего эксперимента позволили распределить всех учащихся по трем уровням сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения (таблица 20).

Таблица 20

Распределение старшеклассников по уровням сформированности ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения после прогностико-коррекционного этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольные классы	48 (66,6%)	21 (29,2%)	3 (4,2%)
Экспериментальные классы	27 (35,2%)	40 (51,3%)	11 (13,5%)

Исследование уровня развития деятельностного компонента осуществлялось при помощи решения ценностно-коммуникативных задач. Приведем пример такой задачи: «Прочитайте фрагмент из принятой в 2001 году «Всеобщей декларации культурного разнообразия» и ответьте на вопросы: «Формы культуры изменяются во времени и пространстве. Это культурное разнообразие проявляется в неповторимости и многообразии особенностей,

присущих группам и сообществам, составляющим человечество. В нашем обществе, которое становится все более разнообразным, следует обеспечить гармоничное взаимодействие и стремление к сосуществованию людей и сообществ с плюралистической, многообразной и динамичной культурной самобытностью. Политика, поощряющая интеграцию и участие всех граждан, является залогом социальной сплоченности, жизнеспособности гражданского общества и мира. В этом смысле культурный плюрализм представляет собой политический ответ на реалии культурного разнообразия. Защита культурного разнообразия является этическим императивом, она неотделима от уважения достоинства человеческой личности. Недопустимо ссылаться на культурное разнообразие для нанесения ущерба правам человека, гарантированным международным правом, или для ограничения сферы их применения. Каждое творчество черпает свои силы в культурных традициях, но достигает расцвета в контакте с другими. Вот почему необходимо сохранять, популяризировать и передавать будущим поколениям культурное наследие во всех его формах, отражающих опыт и чаяния человечества, создавая тем самым питательную среду для творчества во всем его многообразии и налаживая подлинный диалог между культурами» [33, с. 2]. Вопросы: Какие существенные признаки культурных ценностей названы в данном документе? Какие способы взаимодействия представителей различных культур провозглашаются приоритетными в современном мире? На каких принципах должна строиться культурная политика государства, с точки зрения авторов данной декларации? Оцените, насколько реализуются данные принципы в современном мире? Предложите собственные варианты решения данной проблемы.

Анализ результатов ответов и работ школьников позволил сделать следующие выводы: количество учащихся экспериментальных классов, относящихся к низкому (атрибутивному) уровню сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения сократилось на 6,7%, в то время как в контрольных классах данный показатель составил только 4,5%.

Число старшеклассников в экспериментальных классах, находящихся на среднем уровне возросло на 4,8% и на высоком уровне – на 2,8%, тогда как в контрольных классах этот процент составил 2,8% и 1,7% соответственно.

Итоги прогностико-коррекционного этапа формирующего эксперимента позволили распределить всех старшеклассников по трем уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения (таблица 21).

Таблица 21

Распределение старшеклассников по уровням сформированности деятельностного компонента культурного самоопределения после прогностико-коррекционного этапа эксперимента

Участники эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольные классы	40 (55.5%)	27 (37.4%)	5 (7,2%)
Экспериментальные классы	33 (42%)	35 (45,5%)	10 (13,1%)

Проведенные срезовые работы, а также их последующий детальный анализ позволили проследить динамику формирования культурного самоопределения старшеклассников у всех участников формирующего эксперимента, как в экспериментальных, так и в контрольных классах (таблицы 22, 23).

Таблица 22

Динамика формирования культурного самоопределения старшеклассников контрольных классов

Этапы эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Начало эксперимента (исходный уровень)	51 (70,9 %)	18 (26,8%)	2 (2,3%)
Окончание первого (эвристического)	48 (66,6%)	21 (29,6%)	3 (3,7%)
Окончание второго (ценностно-	45 (62,4%)	24 (33,1%)	3 (4,5%)

ориентационного)			
Окончание третьего (прогностико- коррекционного этапа)	43 (59,1%)	26 (35,7%)	4 (5,2%)

Таблица 23

***Динамика формирования культурного самоопределения
старшеклассников экспериментальных классов***

Этапы эксперимента	Уровни сформированности культурного самоопределения		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Начало эксперимента (исходный уровень)	53 (68,1%)	23 (29,2%)	2 (2,7%)
Окончание первого (эвристического)	47 (60,8%)	26 (33,2%)	5 (5,9%)
Окончание второго (ценностно- ориентационного)	38 (48,5%)	31 (40,2%)	9 (11,1%)
Окончание третьего (прогностико- коррекционного этапа)	29 (37,9%)	39 (49,5%)	10 (12,9%)

Исходный и конечный уровень сформированности культурного самоопределения старшеклассников контрольных классов сравнивался при помощи использования вторичного метода математической статистики по критерию Пирсона, путем расчета статистической значимости их отличия по формуле:

$$T_1 = 1/(n_1 n_2) \cdot \sum_{i=1}^n (n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2 / (Q_{1i} + Q_{2i})$$

где:

n_1 – общее число старшеклассников в начале эксперимента;

n_2 – общее число старшеклассников в конце эксперимента;

Q_{1i} – число старшеклассников с i уровнем сформированности культурного самоопределения в начале эксперимента;

Q_{2i} – число учащихся с i уровнем сформированности культурного самоопределения в конце эксперимента;

T_1 – значение наблюдаемого статистического критерия.

$$T_1 = \frac{1}{72^2} \cdot ((72(43 - 51))^2 / (43 + 51) + (72(26 - 18))^2 / (26 + 18) + (72(4 - 2))^2 / (4 + 2)) = 1,95$$

и продемонстрировал статистически незначительные различия.

Расчет статистической значимости отличия исходного и конечного уровней сформированности культурного самоопределения старшеклассников экспериментальных классов,

$$T_1 = \frac{1}{78^2} \cdot ((78(28 - 50))^2 / (28 + 50) + (78(37 - 22))^2 / (37 + 22) + (78(9 - 2))^2 / (9 + 2)) = 14,25$$

показал достоверность различий исходного и конечного уровней сформированности культурного самоопределения.

Выводы второй главы

По результатам опытно-экспериментальной работы по формированию культурного самоопределения старшеклассников были сделаны следующие выводы:

1. Организация диагностики состояния школьной практики формирования культурного самоопределения позволила выявить:

- провозглашение создания условий для культурного самоопределения личности одной из ведущих задач современного образования;
- наличие потенциальных возможностей школьных дисциплин социально-гуманитарного цикла для формирования культурного самоопределения старшеклассников;
- актуализацию у старшеклассников потребности в осознании собственной культурной принадлежности.

И в то же время:

- слабую направленность учебно-методических комплексов социально-гуманитарных дисциплин на формирование культурного самоопределения;
- незначительную теоретическую и практическую готовность педагогов к осуществлению целенаправленной деятельности по формированию культурного самоопределения старшеклассников;
- отсутствие разработанного и апробированного механизма формирования культурного самоопределения в процессе обучения социально-гуманитарным дисциплинам.

2. Реализация модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников предусматривала переход от первого (эвристического) этапа через второй (ценностно-ориентационный) этап к третьему (прогностико-коррекционному) этапу. Данный переход включал в себя создание ценностной основы, осмысление и понимание личностной и социальной значимости культурных ценностей, осознание школьниками собственной культурной идентичности и создание условий для интеграции рассматриваемого личностного качества в систему отношений старшеклассника с миром.

Цели обозначенных этапов реализовывались при помощи ценностно-коммуникативных задач, ориентированных преимущественно на работу с разнообразными текстами культуры, а также посредством организации эвристических бесед, сочинений-рассуждений, дискуссий, элементов исследовательской деятельности. Следует отметить, что применение данных средств подвергалось дифференцированию, в зависимости от уровня сформированности культурного самоопределения старшеклассников.

Организация эвристического этапа процесса формирования культурного самоопределения связано с моделированием аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации, в которых применяются ценностно-коммуникативные задачи низкой (репродуктивной) степени сложности, ориентированные на «открытие» школьниками объективного значения культурных ценностей.

Организация ценностно-ориентационного этапа процесса формирования культурного самоопределения связана с использованием ценностно-коммуникативных задач продуктивной степени сложности в рамках аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации. Данные задачи направлены на осознание старшеклассниками собственной культурной идентичности посредством осмысления и понимания личностной и социальной значимости культурных ценностей.

Организация прогностико-коррекционного этапа связана с конструированием аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации, предполагающих использование ценностно-коммуникативных задач творческой степени сложности, ориентированных на включение присвоенных культурных ценностей в систему отношений школьника с окружающей действительностью, активное прогнозирование и планирование старшеклассником собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

3. Анализ полученных при проведении формирующего эксперимента показателей, демонстрирует наличие положительной динамики развития

культурного самоопределения. Данные результаты отражают увеличение количества старшеклассников экспериментальных классов, которые достигли высокого уровня сформированности культурного самоопределения – 12,9 % (при 2,7 на исходном уровне), среднего – 49,5% (29,2%), при параллельном сокращении числа обучающихся, относящихся к низкому уровню – 37,9% (68,1%).

Заключение

В заключении представляется целесообразным продемонстрировать, каким образом осуществлялось решение задач данного диссертационного исследования.

Первая задача состояла в выявлении сущностных характеристик культурного самоопределения. *Культурное самоопределение старшеклассников представляет собой интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием личностью культурной идентичности в контексте присвоения культурных ценностей и проявляющееся в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива.*

Выявленная специфика феномена культурного самоопределения, психолого-возрастные характеристики старшего школьного возраста, потенциал дисциплин социально-гуманитарного цикла обусловили содержание когнитивно-оценочного, ценностно-идентификационного и деятельностного компонентов. Когнитивно-оценочный компонент культурного самоопределения старшеклассников интегрирует в себе знания о культурных ценностях и их оценку личностью. Содержание знаний о культурных ценностях раскрывается через идеи единства культуры, уникальности национальной культуры и диалога культур. Ценностно-идентификационный компонент предполагает осознание личностью собственной культурной идентичности на основании «открытия» личностного смысла культурных ценностей. Деятельностный компонент определяет проектирование и регуляцию личностью собственной деятельности, поведения, жизни на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива.

Специфика содержания когнитивно-оценочного, ценностно-идентификационного и деятельностного компонентов культурного самоопределения обусловили критериальные основания рассматриваемого личностного образования.

В качестве критериев проявления когнитивно-оценочного компонента культурного самоопределения выступают полнота и системность знаний о

культурных ценностях, а также характер оценочного отношения. Критериями выражения ценностно-идентификационного компонента культурного самоопределения являются: степень осознанности старшеклассником личностной и социальной значимости культурных ценностей и собственной культурной идентичности. В качестве критериев проявления деятельностного компонента рассматриваемого личностного образования выступают степень сформированности ценностно-коммуникативных умений и полнота реализации деятельностных аспектов культурного самоопределения. Исходя из данных критериев, были выделены различные уровни проявления культурного самоопределения: низкий (атрибутивный), средний (эмотивный), высокий (инкультурационный).

Второй задачей диссертационного исследования являлось конструирование и обоснование модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

В качестве основы создания модели процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников выступил: обоснованный М.С. Яницким психологический механизм формирования ценностных ориентаций личности: *интериоризация - идентификация – интернализация*, так как в рамках данного исследования педагогические дефиниции «ценностное отношение» и «ценностная ориентация» на уровне личностных образований понимаются как тождественные.

Процесс формирования культурного самоопределения старшеклассников включает в себя три этапа. Эвристический этап ориентирован на достижение старшеклассниками атрибутивного уровня сформированности культурного самоопределения путем создания у старшеклассников «ценностной основы» для осознания своей культурной принадлежности посредством выявления, «открытия» значения культурных ценностей, т.е. осознания их объективных общественных свойств, которые делают их ценностями в обществе. На данном этапе в качестве ведущей составляющей механизма присвоения культурных ценностей выступает осознание, элементом психологической основы – интериоризация, а базовым компонентом – когнитивно-оценочный.

Ценностно-ориентационный этап направлен на достижение учащимися следующего уровня сформированности культурного самоопределения – эмотивного. На данном этапе происходит осознание школьником собственной культурной идентичности через образование личностного смысла культурных ценностей, выявление их субъективной значимости на основе отождествления себя с культурным идеалом. Ведущими составляющими механизма присвоения культурных ценностей на ценностно-ориентационном этапе являлись осмысление и понимание, элементом психологической основы – идентификация, а соответствующим базовым компонентом – ценностно-идентификационный.

Прогностико-коррекционный этап направлен на достижение старшеклассниками третьего уровня сформированности культурного самоопределения – инкультурационного. Для данного этапа характерна интеграция присвоенных культурных ценностей в систему смысловых связей старшеклассника с окружающей действительностью, активное прогнозирование и планирование школьником собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива. Ведущей составляющей механизма присвоения ценностей на данном этапе является принятие, элементом психологической основы – интернализация, соответствующим компонентом – деятельностный.

Третьей задачей исследования являлась разработка и экспериментальная проверка системы средств формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Процесс формирования культурного самоопределения старшеклассников целесообразно реализовывать в рамках аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации, которые представляют собой *совокупность условий, обеспечивающих отождествление субъектом себя с культурным идеалом на основании включения в свой внутренний мир и принятия как собственных ценностей данного идеала, присвоения его личностных смыслов*. Основными составляющими аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации являются: содержание социально-гуманитарных дисциплин

(история, МХК, обществознание), ориентированное на открытие личностной и социальной значимости культурных ценностей; ценностно-коммуникативные задачи, обеспечивающие реализацию аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации; ученик, имеющий потребность в культурной идентификации и реализующий ее в свободной познавательной деятельности; учитель, выступающий одновременно не только инициатором активности старшеклассников по решению ценностно-коммуникативных задач, организатором аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации, но и активным ее субъектом, понимающим тесную взаимосвязь между ценностным аспектом культурного самоопределения и процессом развития личности; значимый Другой (культурный идеал, субъект определенной культуры, эпохи), являющийся носителем ценностных представлений своей культуры, времени, с которым ученик в процессе идентификации на подсознательном уровне осуществляет психологическое уподобление. Следствием такого отождествления является «эмоциональное слияние» с объектом идентификации (значимым культурным идеалом), подражание его действиям, с дальнейшим принятием его ценностей в свой внутренний мир.

В качестве системообразующего дидактического средства аксиологической педагогической ситуации культурной идентификации выступают ценностно-коммуникативные задачи, под которыми понимаются задачи, обеспечивающие возможность проектировать свою жизнедеятельность в контексте идентификации с культурным идеалом. Ценностно-коммуникативные задачи предполагают работу обучающихся с текстами культуры, которые являются определенным ценностно-смысловым пространством, где происходит рождение новых значений и смыслов. Основой понимания здесь выступает переживание, вчувствование в понимаемое (в ценности, смыслы значимого Другого), т.е. перенесение себя, постановка себя на место другого. Так осуществляется единение познающего субъекта и познаваемого, единения человека и другого человека (персонифицированного идеала - художественного образа, исторической личности, мифологизированного героя), позволяющее личности осуществить акт

культурного самоопределения. Ценностно-коммуникативные задачи использовались на всех этапах моделируемого процесса, при этом их применение на каждом этапе отличалось своей спецификой.

Для реализации второй и третьей задач требовалась организация экспериментальной проверки эффективности процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам.

Организация эвристического этапа процесса формирования культурного самоопределения связано с моделированием аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации, в которых применяются ценностно-коммуникативные задачи низкой (репродуктивной) степени сложности, ориентированные на «открытие» школьниками объективного значения культурных ценностей.

Организация ценностно-ориентационного этапа процесса формирования культурного самоопределения связана с использованием ценностно-коммуникативных задач продуктивной степени сложности в рамках аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации. Данные задачи направлены на осознание старшеклассниками собственной культурной идентичности посредством осмысления и понимания личностной и социальной значимости культурных ценностей.

Организация прогностико-коррекционного этапа связана с конструированием аксиологических педагогических ситуаций культурной идентификации, предполагающих использование ценностно-коммуникативных задач творческой степени сложности, ориентированных на интеграцию культурных ценностей в систему смысловых связей старшеклассников с окружающей действительностью, активное прогнозирование и планирование школьником собственной деятельности на основе осознания своей культурной идентичности.

Анализ полученных при проведении формирующего эксперимента показателей, демонстрирует наличие положительной динамики развития

культурного самоопределения. Данные результаты отражают увеличение количества старшеклассников экспериментальных классов, которые достигли высокого уровня сформированности культурного самоопределения – 12,9 % (при 2,7 на исходном уровне), среднего – 49,5% (29,2%), при параллельном сокращении числа обучающихся, относящихся к низкому уровню – 37,9% (68,1%).

Диссертационное исследование является вкладом в разработку проблемы формирования самоопределения личности с позиций ценностно-коммуникативного подхода в гуманитарном образовании.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, А.С. Деятельность и психология личности/ А.С. Абульханова-Славская. - М: Наука, 1980. - 335 с.
2. Агафонов, А.Ю. Человек как смысловая модель мира/А.Ю. Агафонов. - Самара: Издательский Дом «Бахрах -М», 2000.- 336 с.
3. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы/Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во СГУ, 2003. – 200 с.
4. Александрова, Е.А. Культурное самоопределение личности и индивидуализация/ Е.А. Александрова// Новые ценности образования: культуросообразная школа. Научно-методический сборник. - М.: Народное образование, 2002. Выпуск 11. - 192 с.
5. Александрова, Е.А. Социокультурные возможности образовательного пространства и детско-взрослых сообществ в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры/ Е.А. Александрова //Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. - 2014. - № 35 (4). - С. 52-59.
6. Александрова, Е.А. Субкультуры образовательной системы: функции, типология, проблемы самоопределения/ Е.А. Александрова //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - 2015. - № 2. - С. 25-31.
7. Александрова, Е.А. Ретроспектива и перспектива методов воспитания в контексте их влияния на культурные практики детства/ Е.А. Александрова//Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2016. - № 2 . - С. 8-14.
8. Алексашкина, Л.Н. Всеобщая история. XX-начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобраз. учреждений/Л.Н. Алексашкина. – М.: Мнемозина, 2012. – 319 с.
9. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии/ Н.В. Антонова// Вопросы психологии.- 1996. - № 1. - С. 130-143.

10. Арнольдov, А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию/ А.И. Арнольдov. - М.: Изд-во МГИК, 1992. - 240 с.
11. Архангельский, Л.М. Моральные ценности и современность/Л.М. Архангельский //Вопросы философии. – 1983. - № 1. – С. 89-94.
12. Бахтин, М.М. К философии поступка/ М.М. Бахтин// Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984-1985. - М.: Наука, 1986. - 352 с.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1986.- 444с.
14. Бердяев, Н.А. Самопознание/ Н.А. Бердяев. - М.: Книга, 1991. - 446 с.
15. Бердяев, Н.А. О назначении человека/ Н.А. Бердяев. - М.: Мысль, 1993. - 296 с.
16. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
17. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного образования/ Е.В. Бондаревская// Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-36.
18. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография/Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
19. Борисов, Н.С. История России. С древнейших времен до конца XVII века: учебник для общеобразовательных организаций в 2-х частях. Ч. 1. 10 класс/ Н.С. Борисов. – М.: Просвещение, 2015. - 256 с.
20. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности/Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
21. Борытко, Н.М., Соловцова, И.А., Байбаков, А.М. Введение в педагогическую деятельность/ Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.
22. Братусь, Б.С. Смысловая вертикаль сознания личности/ Б.С. Братусь// Вопросы философии.-1999.-№ И.-С. 81-89.
23. Буланкина, Н.Е. Культурное самоопределение личности как непрерывный процесс языковой самореализации/Н.Е. Буланкина// Сибирский учитель. - 2003. -

№5.- С. 12-24.

24. Бутенко, В.Г. Формирование у старшеклассников эстетического отношения к искусству/ В.Г. Бутенко// Советская педагогика. - 1990. - № 5. - С. 61-75.

25. Бязрова, Дж.Б. Глобализация и проблема национальных ценностей/Дж.Б. Бязрова//Философия и общество. - 2004. -№ 4. - С. 62-67.

26. Вагин, А.А., Сперанская, Н.В. Вопросы культуры в школьном курсе истории/ А.А. Вагин, Н.В. Сперанская. - М.: Учпедгиз, 1959. – 168 с.

27.Валицкая, А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса/ А.П. Валицкая// Педагогика. – 1998. - № 4. – С. 12-20.

28. Васильева, В.М. Изучение вопросов культуры XI-XVII вв. на уроках истории СССР: книга для учителя/ В.М. Васильева. - М.: Просвещение, 1980. – 96 с.

29. Вехова, А.П., Кузибецкий А.Н. Жизненное самоопределение старшеклассников: педагогические условия развития/А.П. Вехова, А.Н. Кузибецкий. - Волгоград: Изд-во ВГУПКРО, 2003. - 149 с.

30. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека/ В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 288 с.

31.Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических вузов/ Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1979. – 287 с.

32.Волков, Г.Н. Этнопедагогика. Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений/Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.

33. Всеобщая декларация культурного разнообразия/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ifarcom.ru

34. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии/ Л.С. Выготский.- Спб.: Союз, 1999.- 329 с.

35.Выжлецов, Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития/Г.П. Выжлецов// Социально-политический журнал. – 1994. - № 3-6. - С. 16-32.

36.Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности/Е.О. Галицких. - М.: Просвещение, 2004. - 240 с.

37. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира/ Г.Д. Гачев.- М.: Сов. писатель, 1988.-

424 с.

38. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет / Г.В.Ф. Гегель. - М.: Мысль, 1970. – 688с.
39. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - № 3. - С. 43-51.
40. Григорьев, Д.В. Социокультурное самоопределение подростка / Д.В. Григорьев // Педагогика. - 2000. - № 7. - С. 42-47.
41. Гасанов, З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З.Т. Гасанов // Педагогика. - 1996. - № 6. - С. 51-55.
42. Горностаева, Е.Е. Культура как доминанта гуманитарного образования / Е.Е. Горностаева // Историческое образование в современном мире. Волгоград, Принт, 2009. С. 368-373.
43. Горностаева, Е.Е. Культурное самоопределение личности: научно-педагогический аспект / Е.Е. Горностаева // Ценностный подход в социально-гуманитарном образовании в школе и в ВУЗе. Волгоград, Перемена, 2008. С. 3-9.
44. Горностаева, Е.Е. Культурное самоопределение личности: теоретический аспект / Е.Е. Горностаева // Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности специалиста. Материалы научно-практической конференции 22 января 2009 года. Ч. III. – Волгоград: «Колледж», 2009. – С. 156-163.
45. Горностаева Е.Е. Культурное самоопределение личности как педагогический феномен / Е.Е. Горностаева // XVI Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, Перемена, 2010. С. 78-82.
46. Горностаева, Е.Е. Потенциал школьной учебной литературы в процессе культурного самоопределения личности / Е.Е. Горностаева // Образы России, ее регионов в историческом и образовательном пространстве. Новосибирск, НГПУ, 2010. С. 263-265.
47. Горностаева, Е.Е. Содержательный анализ культурного самоопределения личности / Е.Е. Горностаева // Молодежь Волгоградской области и актуальные проблемы реализации государственной молодежной политики. Волгоград: ПринтТерраДизайн, 2010. С. 22-27.

48. Горностаева, Е.Е. Проблема культурной идентификации старшеклассника в поликультурном регионе/Е.Е. Горностаева //Нижнее Поволжье в экономическом, политическом, социокультурном пространстве России: история и современность. Волгоград: ВГАПК РО, 2010. –С. 329-332.
49. Горностаева, Е.Е. Диагностика состояния школьной практики формирования культурного самоопределения у старшеклассников/Е.Е. Горностаева //Развитие образования в Волгоградской области: история и современность. Волгоград: 2010. – С. 320-323.
50. Горностаева, Е.Е. Структурно-функциональная модель культурного самоопределения личности/Е.Е. Горностаева //Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества образования. Волгоград: Колледж, 2010. С. 208-214.
51. Горностаева, Е.Е. Ориентация образовательных стандартов нового поколения на формирование культурного самоопределения личности/Е.Е. Горностаева //Модернизация образования на компетентностной основе: опыт и результаты внедрения образовательных стандартов нового поколения. Волгоград: Колледж, 2012. С. 157-165.
52. Горностаева, Е.Е. Культурное самоопределение личности как условие преемственности социокультурных ценностей/Е.Е. Горностаева// Социокультурные механизмы преемственности ценностей. Иркутск, 2012. С. 12-17.
53. Горностаева, Е.Е. Гуманитарное образование как фактор культурного самоопределения старшеклассников/Е.Е. Горностаева //Психология и педагогика в системе гуманитарного знания. Москва. 2013. С. 58-63.
54. Горностаева, Е.Е. Самоопределение личности как междисциплинарная научная категория/Е.Е. Горностаева//Современное общество, наука и образование: модернизация и инновации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. - Москва: АР-Консалт, 2013. - С. 41-45.

55. Горностаева, Е.Е. Ценностно-коммуникативные задачи как средство формирования культурного самоопределения личности/ Е.Е. Горностаева//Материалы IX международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований», Москва 27-30 декабря 2014. С 71-73.
56. Горностаева, Е.Е. Педагогическая практика формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам//Е.Е. Горностаева//Современная наука: тенденции развития: Материалы VII Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов. Т. 1. - Краснодар, 2014. - С. 81-85.
57. Горностаева, Е.Е. Ориентация нормативных образовательных документов на формирование культурного самоопределения старшеклассников/Е.Е. Горностаева//Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: АР-Консалт, 2014. - С.155-157.
58. Горностаева, Е.Е. Культурное самоопределение личности: философский аспект/Е.Е. Горностаева//Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи». - Краснодар: «Научно-издательский центр Априори», 2014. - С. 68-72.
59. Горностаева, Е.Е. Культурное самоопределение личности в контексте единства традиций и новаций/Е.Е. Горностаева//Научно-практический журнал «Форум», № 1 2015 Волгоградского филиала МГЭИ серия: Гуманитарные и экономические науки: по материалам VII научно-практической конференции «Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук», г. Волгоград 27 февраля 2015 г./под ред. канд.экон.наук, доцента Ш.Н. Гатиятулина. – Волгоград: МГЭИ, 2015. - С. 69-72.
60. Горностаева, Е.Е. Модель процесса формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам/ Е.Е. Горностаева// Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2015. - № 6. - С. 35-39.

61. Горностаева, Е.Е. Ситуация культурной идентификации как средство формирования культурного самоопределения личности/Е.Е. Горностаева// Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. - №4. [Электронный ресурс] - М.: Науковедение, 2015. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/4.pdf>.
62. Горностаева, Е.Е. Формирование культурного самоопределения старшеклассников: ценностно-коммуникативные задачи (на примере обучения истории, обществознанию и мировой художественной культуре): метод. разработ./ сост. Е.Е. Горностаева. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. – 28 с.
63. Дайри, Н.Г. Обучение истории в старших классах. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения/ Н.Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1966. – 438 с.
64. Данилова, Г.И. Мировая художественная культура: от истоков до XVII века: учебник для 10 кл. общеобразовательных учреждений гуманитарного профиля / Г.И. Данилова. - М.: Дрофа, 2004. – 336 с.
65. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. - М.: Просвещение, 2009. – 23с.
66. Донской, Г.М. Задания для самостоятельной работы по истории средних веков: пособие для учителя/ Г.М. Донской.- М.: Просвещение, 1992. - 80 с.
67. Дробницкий, О.Г. Моральная философия/ О.Г. Дробницкий. - М.: Гардарики, 2002. - 520 с.
68. Дружкова, А.В. Методические рекомендации по изучению вопросов социалистической культуры в школьном курсе истории СССР/ А.В. Дружкова. – Л.: Просвещение, 1982. – 160 с.
69. Дубровина, И.В. Формирование личности старшеклассника/И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
70. Журавлев, В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы/ В.И. Журавлев. - Ростов-на-Дону, 1972. - 206 с.
71. Журавлева, О.Н., Пашкова, Т.И., Кузин, Д.В. История России/ учебник для общеобразовательных организаций 10 класс/О.Н. Журавлева, Т.И. Пашкова, Д.В.

- Кузин. – СПб: Вентана-Граф, 2011. – 368 с.
72. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский Центр «Академия», 2004. – 192 с.
73. Загладин, Н.В. Всемирная история. XX в. 11 класс.: Учеб. пособие для общеобразовательных школ / Н.В. Загладин. - М.: Русское слово, 2006. – 341 с.
74. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования/ В.П. Зинченко// Педагогика. - 1997.-№ 5. - С. 3-16.
75. Зотов, Н.Д. Нравственное самоопределение личности/ Н.Д. Зотов. - М.: Знание, 1983.- 64 с.
76. Иконникова, С.Н. Большаков, В.П. Теория культуры/ С.Н. Иконникова, В.П. Большаков. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
77. Ильин, В.В. О специфике гуманитарного знания/ В.В. Ильин// Вопросы философии. - 1985.- № 7. - С. 45-53.
78. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс)/В.С. Ильин. - М.: Педагогика, 1984. - 144с.
79. Ильин, И.А. Сущность и своеобразие русской культуры. Сочинения. Т.6/ И.А. Ильин. – М.: Мысль, 1996. – 509 с.
80. Исаев, Е.А. Теория культурного самоопределения младшего школьника в условиях раннего иноязычного образования/Е.А. Исаев. – Елец: Елецкий государственный университет, 2012. – 99 с.
81. Исаев, Е.А. Поликультурное иноязычное образование: теория и практика/ монография/Е.А. Исаев. – Елец, 2015. – 147 с.
82. Исаев, Е.А. Культурное самоопределение личности в языковой образовательной среде/Е.А. Исаев//Образовательные ресурсы и технологии, 2013, № 1. Стр. 59-63.
83. Исаев, Е.А. Поликультурная самоорганизация языковой личности студента в системе оценочных явлений/ Е.А. Исаев// Известия Юго-Западного государственного университета. – 2015. – С. 132-138.

84. Исаев, Е.А. Культурное самоопределение обучающихся на занятиях по иностранному языку: региональный аспект/Е.А. Исаев // Обучение иностранным языкам в контексте модернизации современного высшего образования: материалы Международной научно-практической Интернет-конференции. 2016. С. 36-40.
85. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы/И.Ф. Исаев. – М. - Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 219 с.
86. История мировой философии/ учебное пособие для вузов/под ред. В.Д. Рубина, Т.Ю. Сидорина. - М.: Астрель, 2008. - 348 с.
87. История философии/ учебник для вузов/ под ред. В.В. Васильева, А.А. Кротова, Д.В. Бугая. - М.: Академический проект, 2005. - 402 с.
88. Кант, И. Сочинения: В 6 т. Т. 6/ И. Кант. - М.: Мысль, 1966. – 434 с.
89. Каган, М.С. Философия культуры/М.С. Каган. - Спб.: Петрополис, 1996. -416с.
90. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание/М.С. Каган. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. - 384 с.
91. Каган, М.С. Философская теория ценности/ М.С. Каган. - СПб.: Петрополис, 1997. - 352 с.
92. Камю, А. Избранные произведения/ А. Камю. - М.: Панорама, 1993. - 446 с.
93. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические труды/ П.Ф. Каптерев. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
94. Карпов, Г.М. Некоторые вопросы культуры и школьный курс истории СССР/ Г.М. Карпов// Преподавание истории в школе. - 1991. - № 3. – С. 3-18.
95. Карпова, Н.А. Интегративные уроки истории и культуры/ Н.А. Карпова// Преподавание истории в школе. - 2004. - № 5. – С. 14-17.
96. Кассирер, Э. Что такое человек// Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии/ Э. Кассирер. - М.: Политиздат, 1991. - 461 с.
97. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей/А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 187 с.
98. Кисель, М.А. Философская эволюция Ж.-П. Сартра/ М.А. Кисель. - Л.: Лениздат, 1976. - 238с.

99. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения/Е.А. Климов. - М.: Академия, 2005. - 304 с.
100. Ковешникова, О.Т. Гражданское самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам: автореферат дисс...канд.пед.наук/О.Т. Ковешникова. – Волгоград, 2013. – 25 с.
101. Колесникова, И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе/ И.А. Колесникова// Социально-гуманитарные знания, - 2001. - №3. - С. 33-46.
102. Кон, И.С. Психология старшеклассника/ И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
103. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности/ И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
104. Кон, И.С. Психология ранней юности/И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.
105. Конев, В.А. Курс «Философия образования (культурологический аспект)»/В.А. Конев. - Самара, 1996.
106. Концепция национальной образовательной политики РФ// Вестник образования России. – 2006. – Сентябрь № 18. С. 21-33.
107. Кормакова, В.Н. Культурологический подход к проблеме самоопределения старшеклассников в сфере высокотехнологичных рабочих профессий/В.Н. Кормакова//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. - № 9. – С. 190-195.
108. Кормакова, В.Н. Ведущие тенденции и принципы самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий/В.Н. Кормакова//Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. - № 6. – С. 209-216.
109. Кормакова, В.Н. Модель педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий/В.Н. Кормакова// Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 5. URL:www.science-education.ru

110. Кормакова, В.Н. Самоопределение старшеклассников в сфере рабочих профессий: педагогическое сопровождение/В.Н. Кормакова. - Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 412 с.
111. Кормакова, В.Н. Самоопределение старшеклассников в сфере рабочих профессий как объект культурологического анализа/В.Н. Кормакова//Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2014.- № 18. – С. 9-13.
112. Косова, Г.Р. Изучение вопросов культуры XI-XVII вв. на уроках истории СССР: С древнейших времен до 1917 года (VII-IX кл.): пособие для учителей/ Г.Р. Косова. - М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
113. Костикова, Л.П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию/ Л.П. Костикова// Педагогика. - 2008. -№ 6. - С. 28-36.
114. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя./ В.В. Краевский. - Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та. 1994. - 165 с.
115. Краткий психологический словарь/под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.- М.: Политиздат, 1985.-431 с.
116. Крутецкий, В.А., Лукин, Н.С. Очерки психологии старшего школьника/ В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. - М.: Учпедгиз, 1963. – 198 с.
117. Крутова, И. В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как к социально-значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крутова Ирина Владимировна. — Волгоград, 2002. — 189 с.
118. Крылова, Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход/ Н.Б. Крылова/Школьные технологии. - 2000. - № 5. - С. 69-91
119. Крылова, Н.Б. Культуросообразность образования в современных условиях/ Н.Б. Крылова// Школьные технологии. - 2006. - № 2. С.3-13.
120. Крюкова, Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: монография / Е.А. Крюкова. — Волгоград: Перемена, 1999. — 196 с.

121. Крягжде, С.П. Психология формирования профессиональных интересов/ С.П. Крягжде. - Вильнюс, 1981.-136 с.
122. Кузнецов, В.Ю. Единство мира и единство культуры/ В.Ю. Кузнецов// Философия и общество. - 1999.-№ 4. - С. 141-153.
123. Куликова, С.В. Становление и развитие теории и практики национального образования в России (вторая половина XIX – начало XX века): автореферат дис... д.п.н./С.В. Куликова. – Волгоград. – 2005. – 40 с.
124. Куликова, С.В. Генезис теории и практики национального образования в России/С.В. Куликова//Педагогика. - № 1. – 2012. – С. 17-30.
125. Кухарчук, А.Л., Ценципер, А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся/А.Л. Кухарчук, А.Б. Ценципер. - Минск: Народная асвета, 1976. – 128 с.
126. Куценко, В.А. Социально-профессиональное самоопределение личности/ В.А. Куценко// Педагогика. - 1989. - № 7. - С. 18-26.
127. Кьеркегор, С. Философские крохи, или крупницы мудрости/С. Кьеркегор. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 192 с.
128. Латуха, Е.А. Формы, механизмы и социальное пространство самоопределения личности: автореферат дис... канд. философ. наук./Е.А. Латуха. – Новосибирск, 1999. - 18 с.
129. Левандовский, А.А. История России. XX в. – начало XXI в. 11 класс.: Учеб. пособие для общеобразовательных школ / А.А. Левандовский, Ю.А. Щетинов, С.В. Мироненко. - М.: Просвещение, 2008. – 318 с.
130. Левандовский, А. А. История России. XX—XXI век: учеб. Для 10—11 кл. общеобразоват. учреждений / А.А. Левандовский. — М.: Просвещение, 2003. — 367 с.
131. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
132. Леонтьев, Д.А. Динамика смысловых процессов/Д.А. Леонтьев// Психологический журнал. - 1997. -№ 3. -С. 13-24.
133. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории/ И.Я. Лернер.-М.: Просвещение, 1982. - 191 с.

134. Лихачев, Д.С. Заметки и наблюдения: из записных книжек разных лет/Д.С. Лихачев. - Л.: Сов. Писатель, 1989. - 608 с.
135. Лисина, Л.М. Педагогические условия культурного самоопределения младших подростков в полиязыковом образовательном пространстве средней общеобразовательной школы: дис... канд.пед.наук. 13.00.01./ Л.М. Лисина. - Волгоград, 2002. - 188 с.
136. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии/ В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 2000. - 148 с.
137. Логачева, Т. Н. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к культурным традициям в обучении гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Н. Логачева. — Волгоград, 2004. — 175 с.
138. Лосев, А.Ф. История античной философии в конспективном изложении/ А.Ф. Лосев. - М.: ЧеРо, 2005. - 192 с.
139. Лосский, Н.О. Свобода воли// Избранное/ И.О. Лосский. - М.: Правда, 1991. - 622с.
140. Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы/ В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова// Педагогика. - 1999. -№ 4. - С. 3-10.
141. Мамардашвили, М.К. Лекции по античной философии/ М.К. Мамардашвили. -М.: Аграф, 1997.-245с.
142. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т.Гутмана, Н. Мухиной. СПб.: Питер, 2006 . – 351с.
143. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории/М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 375 с.
144. Мацефук, Е.А. Модель процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности / Е.А. Мацефук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2009. - № 1. - С. 85-88.

145. Методология культурных практик самостоятельной работы/Александрова Е.А., Могилевич Б.Г., Базылева Р.М./ Коллективная монография. – Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2015. – 200 с.
146. Милютина, Н.Р. Воспитание личности педагога как процесс культурной идентификации: дис... канд.пед.наук 13.00.08./ Н.Р. Милютина. - Волгоград, 2000. – 206 с.
147. Мосиенко, Л.В. Молодежная субкультура: категория и реальность/Л.В. Мосиенко//Известия Волгоградского государственного педагогического университета, - 2012. - № 1. - С. 85-89.
148. Мосиенко, Л.В. Реализация концепции ценностного самоопределения студентов в пространстве молодежной субкультуры: монография/Л.В. Мосиенко. – Оренбург: Университет, 2015. – 152 с.
149. Мосиенко, Л.В. Ценностные основания самоопределения обучающихся в полилингвальном образовании//Л.В. Мосиенко//Вестник Оренбургского государственного университета. - 2016. - № 2. - С. 39-45.
150. Мудрик, А.В. О воспитании старшеклассников/ А.В. Мудрик. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с.
151. Мурасова, А.Р. Педагогическое сопровождение культурного самоопределения студентов/А.Р. Мурасова. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 131 с.
152. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр./ В.Н. Мясищев. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. - 356 с.
153. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов вузов/В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
154. Национальная доктрина образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
155. Недосекина, Н.И., Пастухова, В.А. Изучение истории культуры: интегративный подход/ Н.И. Недосекина, В.А. Пастухова// Преподавание истории в школе. – 1999. - № 2. С. 36-41.
156. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших пед. учеб.

- заведений/ Р.С. Немов. - М.: Владос, 2000. - 688 с.
157. Неретина, С.С. К истории средневековой философии/ С.С. Неретина. - Архангельск: Изд-во Поморского педагогического ун-та, 2008. - 368 с.
158. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя/ Н.Н. Никитина. - М.: Прометей, 2002. – 316 с.
159. Никитина, Н.Н. Самоопределение личности как социокультурный феномен/ Н.Н. Никитина// Новые ценности образования: Педагогика «Я». - 2005. -Выпуск 2.-С. 16-27.
160. Никитина, Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие/Н.Н. Никитина, Б.П. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 273 с.
161. Новичкова, Н.М. Ценностное самоопределение старшеклассника как гражданина/ Н.М. Новичкова// Новые ценности образования: педагогика «Я». - 2005. - Выпуск 2. - С. 114-117.
162. Носова, Т.А. Ценностное самоопределение выпускника лицея: дис... к.п.н. 13.00.01./Т.А. Носова. - Оренбург, 1999. - 223 с.
163. Обществознание: учеб. для учащихся 10 кл. общеобразоват. учреждений: базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, Н. И. Городецкая [и др.]. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 2008. — 351 с.
164. Обществознание: учеб. для учащихся 11 кл. общеобразоват. учреждений: базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, А. И. Матвеев [и др.]. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2008. — 349 с.
165. Обществознание. 10-11 класс. Методические рекомендации/ Галицкая И.А., Королькова Е.Е., Никитин А.Ф. – М.: Просвещение, 2012. – 156 с.
166. Обществознание. 10-11 класс. Методические рекомендации/ Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая. – М.: Просвещение, 2013. – 178 с.
- 167.Ольховая Т.А., Саблина Т.А. Ценностное самоопределение будущих журналистов в профессиональной культуре/ Т.А. Ольховая, Т.А. Саблина//Высшее образование сегодня. - 2013. - № 1. - С. 67-70.

168. Павленко, Н.И. История России. XVIII – XIX вв. 10 класс. Профильный уровень /Н.И. Павленко, Л.М. Лященко, В.А. Твардовская. - М.: Дрофа, 2008. – 357 с.
169. Педагогический энциклопедический словарь/отв. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. - 528 с.
170. Петровский, А.В. Психологическая теория коллектива/ А.В. Петровский. -М.: Педагогика, 1979. - 328 с.
171. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии/ А.В. Петровский// Вопросы психологии. - 1984. - № 6. - С. 13-30.
172. Пешикова, Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры в школе/ Л.В. Пешикова. - М.: Владос, 2003. – 96 с.
173. Платонова, М.Л. Педагогические условия ориентации учащихся на культурное самоопределение: автореферат дис... канд.пед.наук 13.00.01./ М.Л. Платонова. - Самара, 2004. 25 с.
174. Повзун, В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании: автореферат дис... докт. пед. наук. 13.00.08./ В.Д. Повзун. - Спб, 2005. - 40 с.
175. Предтеченская, Л.М. Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории/ Л.М. Предтеченская. - М.: Просвещение, 1978.- 196 с.
176. Примерные программы среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
177. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение/ Н.С. Пряжников. - М.: Просвещение, 1996. - 367 с.
178. Психологический словарь/ под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.: «Педагогика — Пресс», 1996. - 440 с.
179. Разбегаева, Л.П. Концепция ценностно-ориентированного гуманитарного образования: целевой и содержательный аспекты/ Л.П. Разбегаева. – Волгоград, «Перемена», 2000. – 115 с.
180. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования/ Л.П. Разбегаева. - Волгоград, «Перемена», 2001. - 289 с.

181. Разбегаева Л.П., Горностаева Е.Е. Сущностные характеристики культурного самоопределения старшеклассников// Л.П. Разбегаева, Е.Е. Горностаева//Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. - № 6. – С. 97-101.
182. Разбегаева, Л.П., Горностаева, Е.Е. Процесс формирования культурного самоопределения старшеклассников в обучении социально-гуманитарных дисциплин// Л.П. Разбегаева, Е.Е. Горностаева// Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». - 2013. - № 7. - С. 50-53.
183. Разбегаева, Л.П., Горностаева Е.Е. Культурное самоопределение старшеклассников: диагностический аспект/Л.П. Разбегаева, Е.Е. Горностаева// Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2016. - № . 7 - С. 20-23.
184. Рапацкая, Л.А. Мировая художественная культура в 2-х частях. Ч. 1. 10 класс/ Л.А. Рапацкая. М.: Владос, 2012. – 375 с.
185. Рапацкая, Л.А. Мировая художественная культура в 2-х частях. Ч. 2. 11 класс/ Л.А. Рапацкая. М.: Владос, 2012. – 375 с.
186. Рассел, Б. История западной философии/ Б. Рассел. - М.: Изд-во иностр. лит., 1959.-338с.
187. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре/ Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – 410 с.
188. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/К. Роджерс. – Прогресс, 1994. – 480 с.
189. Рокутов, С.В. Становление гражданского самоопределения студенческой молодежи в условиях вуза: автореферат дис... канд.пед.наук 13.00.08/ С.В. Рокутов. - Челябинск, 2006. - 23 с.
190. Рощупкин, В.Г. Формирование кросс-культурной грамотности студентов в процессе обучения в педагогическом университете: автореферат дисс.канд.пед. наук/ В.Г. Рощупкин. – Самара, 2002. – 24с.
191. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. - Спб.: Петерком, 2000. - 705 с.
192. Рувинский, Л.И. Нравственное воспитание личности/ Л.И. Рувинский. - М.:

Изд-во Моск. ун-та, 1982.-184с.

193. Рувинский, Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников/Л.И. Рувинский. - М.: Педагогика, 1981. - 128 с.

194. Русанова, А.Г. Особенности культурной идентификации студентов в областном центре России: автореферат дис... канд.социол.наук/ А.Г. Русанова. - М, 2007. - 20 с.

195. Рябцев, Ю.С. Об изучении русской художественной культуры/ Ю.С. Рябцев// Преподавание истории в школе. – 1989. - № 2. - С. 128-134.

196. Рябцев, Ю.С. Школьная отечественная история и русская культура/ Ю.С. Рябцев// Преподавание истории в школе. – 1997. - № 7. С. 24-28.

197. Рябцев, Ю.С., Козленко С.И. История русской культуры XX века/ Ю.С. Рябцев, С.И. Козленко. - М.: Владос, 2008. – 303 с.

198. Рябцев, Ю.С. Хрестоматия по истории русской культуры XI-XVII века/ Ю.С. Рябцев, С.И. Козленко. - М.: Владос, 1998. - 648 с.

199. Рябцев, Ю.С. Хрестоматия по истории русской культуры XVIII-XIX века/ Ю.С. Рябцев. - М.: Владос, 1998. - 560 с.

200. Самоходкина, Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам: дис... к.п.н. 13.00.01./ Т.В. Самоходкина. - Волгоград, 2007. - 248 с.

201. Самоходкина, Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам / Т.В. Самоходкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2007. - № 4. - С. 84-86.

202. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой/ Н.И. Сарджвеладзе. -Тбилиси: Мецниереба, 1989.

203. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм/ Ж.-П. Сартр. – М.: Изд-во иностр. литература, 1953. – 358 с.

204. Сафин, В.Ф., Ников, Г.П. Психологический аспект самоопределения// Психологический журнал. - 1984.-№ 4. - С. 65-73.

205. Сафронова, Е.М. Эстетическое самоопределение как результат личностно-

- ориентированного воспитания/ Е.М. Сафронова// Целостный учебно-воспитательный процесс: методологический семинар памяти В.С. Ильина. Вып. 3. Волгоград: Перемена, 1994. - С. 135-136.
206. Сахаров, А.Н. История России с древнейших времен до конца XVIIв.: учеб. для 10 кл. общеобраз. учеб. учреждений / А.Н. Сахаров. - М.: Просвещение, 2002 – 320с.
207. Сахаров, А.Н. История России. XVII-XIX века: учеб. для 10 кл. общеобраз. учеб. учреждений / А.Н. Сахаров, А.Н. Боханов. - М: Русское слово. - 2003. – 350с.
208. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технология учебно-педагогических комплексов: Вопросы теории: Монография / Н.К. Сергеев. - СПб – Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.
209. Сериков, В.В. Личность и образование. Теория и практика проектирования образовательных систем/ В.В. Сериков. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.-272 с.
210. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду /В.В. Сериков. - М., 1988. 92 с.
211. Серый, А.В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: автореферат дисс... канд.психол.наук/А.В. Серый. – Иркутск, 1996. – 25 с.
212. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека/В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 354 с.
213. Снегирева, Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте/ Т.В. Снегирева// Вопросы психологии. - 1989. - № 2. - С. 27-35.
214. Советский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1982. -1600 с.
215. Соловьев, В.С. Оправдание добра/ В.С. Соловьев. - М.: Республика, 1996. - 479с.
216. Солодова, Г.Г. Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума/ Г.Г. Солодова// Педагогика. - 2007. - № 4. - С. 67-72.

217. Становление личности в пространстве гуманитарного образования: теоретический аспект: кол. монография / Л. П. Разбегаева, Д. В. Кириллов, И. В. Крутова [и др.] / науч. ред. Л. П. Разбегаева. — М.: АПКИППРО, 2008. — 144 с.
218. Староверкина, Л.А. Регионально-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся подготовительного отделения университета: автореферат дис... канд.пед.наук 13.00.08./ Л.А. Староверкина. -Волгоград, 1997.- 20с.
219. Столович, Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. СПб.; Тарту: Изд-во Тарт. ун-ва, 1999. - 384 с.
220. Сухомлинский В.А. О воспитании/ В.А. Сухомлинский. - М.: Политиздат, 1985, - 270с.
221. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования/ П.В. Сысоев// Иностранные языки в школе. - 2003.-№ 1.-С. 15-26.
222. Татаркевич, В. История философии. Античная и средневековая философия/ В. Татаркевич. - Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2007. - 482 с.
223. Терещенко, А.В. История культуры русского народа/ А.В. Терещенко. - М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
224. Трубецкой, Е.Н. Смысл жизни/ Е.Н. Трубецкой.- М.: Республика, 1994. - 432 с.
225. Улунян, А.А., Сергеев Е.Ю. Всеобщая история. 10-11 класс/А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеев.- М.: Просвещение, 2014. - 304 с.
226. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] - <http://standart.edu.ru>
227. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности/ Д.И. Фельдштейн. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 192 с.
228. Философский словарь/ под ред. И.Т. Фролова. - М.: Изд-во полит, литературы, 1986. - 588 с.
229. Флоренский, П.А. У водоразделов мысли/ П.А. Флоренский. - Новосибирск: Кн. изд-во, 1991.-180 с.

230. Франк, С.Л. Духовные основы общества/С.Л. Франк. – М.: Наука, 1992. – 244 с.
231. Франкл, В. Человек в поисках смысла/ пер. с англ. и нем.; под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. - М.: Просвещение, 1990. - 368 с.
232. Фролов, И.Т. Введение в философию/ И.Т. Фролов. - М., Республика, 2003. - 623 с.
233. Фромм, Э. Бегство от свободы/ пер. с англ. и нем./ Э. Фромм. - М., Прогресс, 1998. - 272 с.
234. Фундаментальное ядро содержания общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
235. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления/ М. Хайдеггер; пер. с нем; комм. В.В. Биbihина. - М.: Республика, 1993. - С. 41-63.
236. Химик, И.А. Как преподавать мировую художественную культуру: книга для учителя/ И.А. Химик. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.
237. Хрестоматия по истории России/ авт.-сост. А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева. –М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 592 с.
238. Хрестоматия по мировой художественной культуре/ авт.-сост. Д.М. Зарецкая и В.В. Смирнова. – М.: Издательский и книготорговый центр АЗ, 1997. – 342 с.
239. Хрестоматия по истории мировой культуры/ учебное пособие под ред. Г.В. Гриненко. М.: Высшее образование, 2005. – 940 с.
240. Чавчавадзе, Н.Э. Культура и ценности/ Н.Э. Чавчавадзе.- Тбилиси: Мецниереба, 1988. - 212 с.
241. Чернуха, О.А. Ценностное самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарных дисциплин: автореферат дис... канд.пед.наук/ О.А. Чернуха. – Волгоград, 2013. – 25 с.
242. Чеснокова, И.И. Проблема самопознания личности в психологии/ И.И. Чеснокова. - М.: АН СССР, 1978. - 164 с.
243. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности/П.А Шавир. - М.: Педагогика, 1981. - 96 с.
244. Шестаков, В.А. История России. XX - начало XXI века. 11 класс: учебник для

- общеобразоват. организаций/ В.А. Шестаков. – М.: Просвещение, 2012. – 399 с.
245. Шкилева, О. А. Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре: дис... канд.пед.наук 13.00.08./О.А. Шкилева. - Волгоград, 1999. - 234 с.
246. Шнекендорф, З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека/ З.К. Шнекендорф// Педагогика. -1997. - № 2. - С. 43-49.
247. Шульц, П. Философская антропология/ пер. с нем./ П. Шульц. - Новосибирск: НГУ, 1996. - 118 с.
- 248.Шумилин, Е.А. Психологические особенности личности старшеклассников/ Е.А. Шумилин. - М.: Педагогика, 1979. - 152 с.
250. Шустова, И.Ю. Процесс самоопределения старшеклассников/ И.Ю. Шустова//Педагогика. - 2005.-№ 5. - С. 45-49.
251. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б.Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 412 с.
252. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис/ перевод с англ. А.В. Толстых/Э. Эриксон.- М.: Погресс, 1996. - 344 с.
253. Южанинова, Е.Р. Развитие ценностной системы личности под влиянием виртуального мира/Е.Р. Южанинова// Alma mater. – 2013. - № 12. - С. 30-34.
254. Южанинова, Е.Р. Ценностное самоопределение студентов в аксиосфере Интернета как педагогическая проблема/Е.Р. Южанинова//Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. - № 2. - С. 288-293.
255. Южанинова, Е.Р. Анализ философских текстов как метод ценностного самоопределения/Е.Р. Южанинова// Теория и практика общественного развития. – 2014. - № 5. - С. 84-86.
256. Южанинова, Е.Р. Аксиосфера Интернета как пространство ценностного самоопределения/Е.Р. Южанинова// Alma mater. – 2015. - № 3. - С. 42-45.
257. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации как динамическая система/ М.С. Яницкий. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: window.edu.ru
258. Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем/ К. Ясперс. - М.:

Политиздат, 1991. - 257 с.

Анкета для учителей

С целью изучения практики преподавания социально-гуманитарных дисциплин и совершенствования их методического обеспечения просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты.

1. Как Вы считаете, каковы цели современного школьного социально-гуманитарного образования?
2. Какие ценности, на Ваш взгляд, должны быть присвоены учащимися при получении школьного образования?
3. С Вашей точки зрения, культурные ценности – это...
4. Считаете ли Вы необходимым формирование у школьников культурного самоопределения (качества личности, проявляющегося в осознании своего места в многообразии культур)? Почему?
5. По Вашему мнению, какие школьные дисциплины обладают наибольшим потенциалом для формирования культурного самоопределения личности?
6. Каков вклад вашего предмета в формирование культурного самоопределения?
7. Формулируете ли Вы достижение планируемых результатов таким образом, чтобы знания о культурных ценностях приобретали для обучающихся личностный смысл?

да иногда нет

8. Организуете ли Вы образовательный процесс так, чтобы учащиеся осознали собственную культурную идентичность?

да иногда нет

9. Уделяете ли Вы внимание целенаправленной работе по формированию культурного самоопределения личности (если да, то в какой форме)?
10. С вашей точки зрения, на каких принципах должна основываться работа по формированию культурного самоопределения школьников?

Анкета для учащихся (Л.П. Разбегаева)

Перед Вами перечень ценностей. Оцените их по степени значимости для Вас, как принципов, которыми вы руководствуетесь в своей жизни.

Один балл присваивается ценности, имеющей наименьшее значение, а шесть баллов – наиболее значимой для Вас. Работайте не спеша, вдумчиво.

Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию:

Жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей)	1 2 3 4 5 6
Культурные ценности (нравственные и эстетические идеалы, произведения искусства, традиции и обычаи и т.д.)	1 2 3 4 5 6
Отечество (развитие и совершенствование своего народа, своей страны; знание традиций России, стремление трудиться на благо себя и Отечества)	1 2 3 4 5 6
Толерантность (терпимое и уважительное отношение к людям разных религий, этносов, социальных слоев, политических взглядов; возможность мирного сосуществования и диалога с ними)	1 2 3 4 5 6
Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)	1 2 3 4 5 6
Познание (возможность своего образования, кругозора)	1 2 3 4 5 6
Человек (его здоровье, свобода, смысл жизни)	1 2 3 4 5 6

Анкета для учащихся

1. Что такое, с вашей точки зрения, ценность?
2. Какова роль ценностей в жизни человека?
3. Что такое общечеловеческие ценности?
4. Объясните, как вы понимаете, что такое культура?
5. Как соотносятся, с вашей точки зрения, понятия ценность и культура?
6. Что такое культурные ценности? Что к ним можно отнести?
7. Как соотносятся, на ваш взгляд, общечеловеческие и национальные культурные ценности?
8. Какие способы взаимодействия культур вам известны? Какой из них представляется наиболее эффективным? Почему?
9. Каково, на ваш взгляд, значение культурных ценностей в жизни человека и общества?

Анкета для учащихся

1. Назовите российские традиционные праздники _____
2. Какие произведения устного народного творчества вам известны? _____
3. Кто положил начало славянской письменности? _____
4. Что, на ваш взгляд, является культурными символами России? _____
5. Какие народные музыкальные инструменты вам известны? _____
6. Какие элементы русского национального костюма вы знаете? _____
7. Кем и когда была создана первая печатная книга в России? _____
8. Назовите памятники русской архитектуры _____
9. Какие произведения российских художников вам известны? _____
10. Назовите имена великих российских писателей _____
11. Какие произведения российских композиторов вам известны? _____
12. Назовите имена выдающихся российских ученых? _____
13. Какие черты национального характера русского народа вы можете указать? _____
14. Какие культурные традиции и обычаи русского народа вам известны?
15. Что, на ваш взгляд, можно отнести к российским национальным культурным ценностям?

Методика «Незаконченные предложения» (А.Р. Мурсова)

1. Я думаю, что мировая культура – это ...
2. Наиболее выдающимися достижениями мировой культуры, на мой взгляд, являются...
3. Я думаю, что бескультурные люди – это...
4. Единая мировая культура без национальных различий, по-моему...
5. Сравнивая произведения искусства различных культур, я прихожу к выводу о том, что...
6. На мой взгляд, мировая и национальная культура соотносятся как...
7. Я думаю, что общечеловеческие ценности - это...
8. По-моему мнению, выражение «культура есть ожерелье из ряда культур-жемчужин» означает...
9. На мой взгляд, взаимовлияние различных культур...
10. Я считаю, что российская культура – это...
11. Самыми выдающимися достижениями российской культуры, по-моему мнению, можно считать....
12. Я думаю, что самобытность российской культуры заключается в ...
13. С моей точки зрения, российская культура, по-сравнению, с другими...
14. Стать для меня «своей» какая-либо другая культура может (не может), потому что...
15. К российской культуре я отношусь...
16. К культурам других народов я отношусь...
17. В моей жизни культура моего народа является...
18. Я думаю, что процесс глобализации на российскую культуру влияет...
19. Для меня традиции, обычаи и культурные ценности моего народа означают...
20. Традиции, культурные ценности и обычаи других народов, на мой взгляд, являются...
21. Я считаю, что осознание культурных различий является...

22. У меня возникает антипатия к другим народам, когда...
23. Я чувствую симпатию к другим народам, если...
24. При общении с представителями родной культуры я веду себя...
25. При общении с представителями других культур я веду себя...
26. Максимального взаимопонимания между представителями российской и других культур можно достичь, на мой взгляд, при условии...
27. По-моему мнению, культурная толерантность (принятие и признание самоценности других культур, основанное на принципе равноправия) возможна...
28. Диалог культур, на мой взгляд, - это...
29. Сопоставление различных национальных культур, на мой взгляд, позволяет...
30. Я считаю, что культурное самоопределение личности - это ...

Напишите 20 различных ответов на простой вопрос: "Кто я?". Отвечайте так, как Вы ответили бы себе лично, а не кому-то другому. Пишите ответы в том порядке, в каком они приходят Вам в голову. Не заботьтесь о логике и важности ответов.

1. Я _____
2. Я _____
3. Я _____
4. Я _____
5. Я _____
6. Я _____
7. Я _____
8. Я _____
9. Я _____
10. Я _____
11. Я _____
12. Я _____
13. Я _____
14. Я _____
15. Я _____
16. Я _____
17. Я _____
18. Я _____
19. Я _____
20. Я _____

Опросник для учащихся

Уважаемые старшеклассники, ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы.

1. Каким образом влияет культурная принадлежность на Вашу жизнь? _____

2. Стараетесь ли Вы подчеркнуть свою культурную принадлежность или наоборот скрываете? Почему? _____

3. Помогает ли Вам Ваша культурная принадлежность (в учебе, в общении, в развитии, в карьере, в быту и т.п.)

4. А может быть, наоборот, мешает?

5. Когда и что по данному поводу Вы испытывали?

7. Гордитесь ли Вы культурой, историей своего народа, своей страны? Если, да, то почему? Если нет, то почему?

Анкета для учащихся (Г.Н. Волков)

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы. В каждом пункте необходимо отметить да (+), нет (-).

1. Владею родным языком не хуже дедушки с бабушкой, отца с матерью _____
2. Знаю стихи, песни, сказки, пословицы родного народа _____
3. Знаю генеалогию рода _____
4. Чту и соблюдаю обычаи и традиции своего народа _____
5. Хорошо знаю историю своей страны _____
6. Своих детей буду воспитывать в традициях и обычаях своего народа _____
7. Отказываюсь иметь дело с теми, кто способен терпеть унижения своего народа и может унижить человеческое достоинство представителей других культур и народов _____

**Программа формирующего эксперимента «Культурное
самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным
дисциплинам»**

Название этапа	Цели и задачи этапа	Содержание	Средства	Результаты
Эвристический этап	<p>Цель: Создание у обучающихся «ценностной основы» для осознания собственной культурной идентичности</p> <p>Задачи: 1) актуализировать представления старшеклассников о том, что такое культура, ценность, общечеловеческие и национальные культурные ценности 2) сформировать представление у учащихся о единстве мировой</p>	<p><i>Курс «История России»:</i></p> <p>1. Восточные славяне в VII-VIII вв..</p> <p>2. Древнерусское государство при князе Владимире.</p> <p>3. Русь при внуках Ярослава Мудрого. Владимир Мономах.</p> <p>4. Культура Руси X-начало XIII века. Зарождение русской цивилизации.</p>	<p><i>Курс «История России»:</i></p> <p>1. а) Ценностно-коммуникативные задачи; б) Проектная работа «Ценностные представления и идеалы славян в фольклоре».</p> <p>2. Эссе «Исторический выбор князя Владимира: православие и русская культура».</p> <p>3. Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p>4. а) ценностно-коммуникативные задачи Б) эссе «Общечеловеческое значение</p>	<p>Достижение учащимися атрибутивно-го уровня сформированности культурного самоопределения</p>

	<p>культуры и самобытности национальных культурных ценностей, а также о диалоге как единственно возможном способе существования представителей различных культур;</p> <p>3) «открытие» школьниками значения культурных ценностей.</p>	<p>5. Русь между Востоком и Западом. Политика Александра Невского.</p> <p>6. Культура Руси XIV-XV вв.</p> <p>7. Образование Русского централизованного государства. <i>Курс «Всеобщая история»:</i></p> <p>1. Первые государства Древнего мира.</p> <p>2. Арабы в VI-XI вв.</p> <p>3. Византия и Восточная Европа в V-X вв.</p>	<p>шедевров древнерусской культуры»</p> <p>5. Дебаты «Русь между Востоком и Западом: цивилизационный выбор Руси в XIII веке».</p> <p>6. а) Ценностно-коммуникативные задачи б) круглый стол «Пословицы и поговорки как квинтэссенция национального менталитета русского народа».</p> <p>7. Ценностно-коммуникативные задачи. <i>Курс «Всеобщая история»:</i></p> <p>1-5. Ценностно-коммуникативные задачи.</p>	
--	---	---	--	--

		<p>4. Западная Европа в XI-XIII веках. Инквизиция и крестовые походы.</p> <p>5. Государства Азии в период европейского Средневековья.</p> <p><i>Курс</i> <i>«Обществознание»</i></p> <p>1. Духовная сфера общества.</p> <p>2. Глобализация и ее последствия.</p> <p>3. Межэтнические отношения и национальная политика.</p> <p><i>Курс «Мировая художественная культура»:</i></p> <p>1. Художественная культура Древнего мира.</p> <p>2. Культура Эпохи Возрождения.</p>	<p><i>Курс</i> <i>«Обществознание»</i></p> <p>1. Эвристическая беседа «Ценность как главная составляющая мировой и национальных культур».</p> <p>2. Дискуссия «Глобализация и ее последствия».</p> <p>3. Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p><i>Курс «Мировая художественная культура»:</i></p> <p>1. Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p>2. Сочинение «Вклад деятелей эпохи Возрождения в</p>	
--	--	--	--	--

			сокровищницу мировой культуры».	
Организация контрольного среза по итогам эвристического этапа	Выявление у старшеклассников уровня сформированности культурного самоопределения	Повторительно-обобщающий урок по итогам первого полугодия	Сочинение-рассуждение по теме «Культура есть ожерелье из ряда культур-жемчужин»	Распределение учащихся по уровням сформированности культурного самоопределения, коррекция опытно-экспериментальной работы
Ценностно-ориентационный этап	<p>Цель: Создать условия для «открытия» учащимися личностного смысла культурных ценностей.</p> <p>Задачи: 1)подвести учащихся к пониманию личностной и социальной значимости культурных ценностей; 2)сформировать представление у</p>	<p><i>Курс «История России»:</i></p> <p>1.Культура и быт России в XVI веке.</p> <p>2.Народы России в XVII веке.</p> <p>3.Культура и быт России в XVII веке.</p> <p>4.Реформы Петра I.</p>	<p><i>Курс «История России»:</i></p> <p>1.Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p>2. Исследовательская работа «Духовная и материальная культура народов России».</p> <p>3.Круглый стол: «Обмирщение» русской культуры в XVII веке: причины и последствия.</p> <p>4.Ценностно-коммуникативные</p>	Достижение учащимися эмотивного уровня сформированности культурного самоопределения

	<p>школьников о роли культурных ценностей в жизни человека и общества;</p> <p>3) способствовать осознанию старшеклассниками своей культурной идентичности.</p>	<p>5. Изменения в культуре и быте в первой четверти XVIII века.</p> <p>6. Общественная мысль России в XIX веке.</p> <p>7. Культура России в XIX столетии.</p> <p><i>Курс «Всеобщая история»:</i></p> <p>1. Новое время: эпоха перемен.</p> <p>2. Эпоха</p>	<p>задачи.</p> <p>5. Дебаты «Европеизация русской культуры: за и против».</p> <p>6. Эссе «Образ России в представлении западников и славянофилов».</p> <p>7. а) ценностно-коммуникативные задачи б) Проектные работы «Отражение национальных культурных ценностей и традиций в произведениях искусства XIX века»; «Произведение искусства XIX века – достояние мировой культуры».</p> <p><i>Курс «Всеобщая история»:</i></p> <p>1-4. Ценностно-коммуникативные задачи.</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Просвещения и просвещенный абсолютизм.</p> <p>3. Наука и искусство в XVIII-XIX вв.</p> <p>4. Мир Востока в XVIII веке: наступление колониальной системы.</p> <p><i>Курс «Обществознание»</i></p> <p>1. Этнос и нация.</p> <p>2. Духовные ценности современной цивилизации.</p> <p><i>Курс «Мировая художественная культура».</i></p> <p>1. Культура века Просвещения.</p> <p>2. Основные черты западноевропейской культуры XIX века.</p>	<p><i>Курс «Обществознание»</i></p> <p>1. Ценностно-коммуникативные задачи</p> <p>2. Сочинение-рассуждение «Роль духовных ценностей в жизни человека и общества».</p> <p><i>Курс «Мировая художественная культура».</i></p> <p>1. Эссе «Вклад деятелей эпохи Просвещения в развитие мировой культуры».</p> <p>2. Диспут «Западноевропейская и российская культура XIX</p>	
--	--	---	---	--

		3. «Золотой век» русской культуры.	столетия: общее и особенное». 3.Ценностно-коммуникативные задачи.	
Организация контрольного среза по итогам ценностно-ориентационного этапа	Выявление у старшеклассников уровня сформированности культурного самоопределения	Повторительно-обобщающий урок по итогам второго полугодия	Эссе «Роль культурных ценностей и традиций в моей жизни и жизни общества»	Распределение учащихся по уровням сформированности культурного самоопределения, коррекция опытно-экспериментальной работы
Прогностико-коррекционный этап	Цель: создания у обучающихся основы для интеграции культурного самоопределения в систему отношений школьника с окружающим миром Задачи: 1)сформировать у обучающихся умение выразить	<i>Курс «История России»:</i> 1.Общественная мысль России в начале XX века. 2.Советское государство и общество в 1920-1930-е годы. 3.Великая Отечественная война.	<i>Курс «История России»:</i> 1-2. Ценностно-коммуникативные задачи. 3.Сочинение-рассуждение «Культура как важнейшая составляющая победы в Великой Отечественной войне».	Достижение учащимися инкультурационного уровня сформированности культурного самоопределения

	<p>личностное отношение к различным событиям и явлениям окружающей действительности в контексте осознания собственной культурной идентичности и принятия культурного идеала как императива;</p> <p>2) сформировать у обучающихся умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности с учетом культурного самоопределения.</p>	<p>4. Советское государство и общество в 1960-1980 гг.</p> <p>5. РФ в конце XX-начале XXI века.</p> <p><i>Курс «Всеобщая история»:</i></p> <p>1. Научно-технический прогресс в XX веке</p> <p>2. Культура в меняющемся мире (первая половина XX века).</p> <p>3. Культура во второй половине XX-начале XXI века.</p> <p><i>Курс «Обществознание»</i></p> <p>1. Многообразие современного мира.</p>	<p>4. Творческий проект «Воссоздание образа жизни советских людей в 1960-1980-х годов» (оформление экспозиции в школьном музее).</p> <p>5. Круглый стол «Если бы я был министром культуры...»</p> <p><i>Курс «Всеобщая история»:</i></p> <p>1-3. Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p><i>Курс «Обществознание»</i></p> <p>1. а) ценностно-коммуникативные задачи</p> <p>б) деловая игра «Миклухи и</p>	
--	--	--	--	--

		<p>2.Массовая культура.</p> <p><i>Курс «Мировая художественная культура».</i></p> <p>1.Художественная культура России в начале XX века.</p> <p>2.Советская культура 50-60-х гг. XX века.</p> <p>3.Советская культура периода «застоя».</p> <p>4.Советская культура 80-начала 90-х гг.</p>	<p>Маклаи».</p> <p>2.Дискуссия «Массовая культура: симптом вырождения общества или условие его здоровья».</p> <p><i>Курс «Мировая художественная культура».</i></p> <p>1.а)Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p>б) Творческий проект «Мой любимый национальный праздник».</p> <p>2-3.Ценностно-коммуникативные задачи.</p> <p>4.Дебаты «Американизация российской культуры: благо или зло».</p>	
Организация контрольного среза по итогам	Выявление у старшеклассников уровня сформирован-	Повторительно-обобщающий урок по итогам года	Эссе по высказыванию Д.С. Лихачева «Культура	Распределе-ние учащихся по уровням сформирован-

<p>прогностико- коррекционно- го этапа</p>	<p>ности культурного самоопределе- ния</p>		<p>представляет главный смысл и главную ценность существования как отдельный народов и малых этносов, так и государств. Вне культуры самостоятельное существование их лишается смысла».</p>	<p>ности культурного самоопределе- ния, коррекция опытно- эксперимен- тальной работы</p>
--	--	--	---	--