

Б.А. Кутузов

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ
В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС**

**Учебно-методическое пособие
для учителей изобразительного искусства**

**Смоленск
2016 г.**

**УДК 372.874
ББК 74.268.51**

К95

Кутузов Б.А.

К95 Преподавание изобразительного искусства в основной школе в контексте требований ФГОС: Учебно-методическое пособие для учителей изобразительного искусства. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2016. – 104 с.

В учебно-методическом пособии рассмотрены актуальные проблемы преподавания изобразительного искусства с учетом требований ФГОС.

**УДК 372.874
ББК 74.268.51**

© ГАУ ДПО «СОИРО», 2016

Оглавление

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| Раздел 1. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 6 |
| Раздел 2. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ..... | 23 |
| МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА (младшие подростки, 5–7 классы) (<i>Разработка Б.А. Кутузова</i>) | 42 |
| Раздел 3. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ | 49 |
| Раздел 4. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ | 56 |
| Раздел 5. РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ | 73 |
| Раздел 6. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС..... | 77 |
| Раздел 7. ПРИЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ И АФФЕКТИВНОЙ СФЕР ОБУЧАЮЩИХСЯ | 97 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 102 |

ВВЕДЕНИЕ

Предметы художественно-эстетического цикла отличаются от всех остальных тем, что помимо когнитивной сферы развивают и аффективную сферу обучающихся. Эмоция, как утверждают психологи (А. Ленгле, А.Н. Леонтьев, И.Г. Петров) является первичным механизмом прикосновения к любому исследуемому объекту. Именно она определяет ценность объекта и прокладывает дорогу для интеллектуальной деятельности школьника. Эмоция, являясь самостоятельной реальностью, может мотивировать к деятельности, создавать зону сильного напряжения, позволяет переживать квазиреальность, созданную искусством, как реальность подлинную, помогает в опыте других людей открыть и увидеть себя и свою индивидуальность, проживать инсайтные точки и открывать новую информацию, творить. Все это и определяет специфику преподавания предмета «Изобразительное искусство».

Работа с эмоциональной сферой обучающихся требует специальных знаний и навыков от учителя, поскольку стимулирование механизмов внутреннего зрения, воображения, переживания обучающихся ориентирует к использованию специфических методов и приемов, которыми не каждый учитель владеет и далеко не в каждом учебном предмете их применение будет методически оправдано. Специфика предмета накладывается на ФГОС, ориентированные на метапредметный, предметный, личностный результат учебной деятельности школьников.

В учебно-методическом пособии предпринята попытка адаптировать ФГОС к предмету «Изобразительное искусство» и восполнить тот информационный вакuum, который возник у педагогов из-за недостатка теоретических и практических разработок, что не позволяет им целиком осмыслить и реализовывать на практике требования ФГОС.

Первый раздел, посвященный метапредметности, разрабатывался с учетом идей А.В. Хуторского, много лет занимавшегося поиском и проектированием метапредметного содержанием образования и метапредметной деятельности. В предлагаемом учителю изобразительного искусства пособии разработана модель «Метапредметные образовательные константы и их предметное содержание (изобразительное искусство)». Модель графически представлена в виде нейрона, она помогает понять учителю-практику, как метапредметный уровень раскладывается в предметный, как цвет, форма, пространство может обладать признаками предметности и метапредметности. Для закрепления информации предлагаются практические работы, помогающие учителю освоить теоретическую основу метапредметности и закрепить ее в самостоятельной практической деятельности.

Второй раздел знакомит педагогов с теоретическими основами личностного развития школьников. Для расширения кругозора учителя предлагается

теория самоактуализации (А. Маслоу, К. Рорджерс); теоретические разработки С.Л. Братченко, определившим интраперсональные и интерперсональные характеристики личностного роста школьника; теория «возможностного» развития Д.А. Леонтьева. Д.А. Леонтьевым подчеркивается, что развитие есть только возможность, которая может быть реализована. Параллельно с ней существует возможность, сводящая усилия субъекта к отрицательному результату. Автор показывает сверхсложный характер развития, которое может протекать как процесс, как состояние, как деятельность, при этом основные характеристики результата не задаются, они отыскиваются субъектом в ходе спонтанно развивающегося процесса самоорганизации. Вниманию педагогов предлагается мониторинг личностного развития, разработанный с учетом ключевых точек развития младшего подростка (12–14 лет).

Третий, четвертый, пятый разделы дают представление об универсальных учебных действиях: познавательных, коммуникативных, регулятивных с учетом специфики учебного предмета «изобразительное искусство»:

- познание через переживание, познание через творческую деятельность, познание через воображение и приращение собственного опыта;
- коммуникация, в основе которой лежит определенного качества информация, способная стимулировать к созданию нового и способная блокировать и останавливать субъекта в его позитивных намерениях;
- регуляция и саморегуляция, позволяющая избежать грубых ошибок и просчетов в деятельности, а также приучающая к дисциплине, ответственности за результат деятельности.

В конце каждого из разделов приводятся критерии и показатели сформированности познавательных, коммуникативных, регулятивных УУД.

В **шестом разделе** «Современный урок изобразительного искусства в свете требований ФГОС» предложена информация, знакомящая с духовно-нравственными основаниями преподавания предмета в основной школе; предложены варианты карты анализа урока по ФГОС и технологической карты урока ИЗО; рассмотрены теоретические основы анализа урока изобразительного искусства.

Седьмой раздел знакомит с приемами:

- нестереотипности и оригинальности мышления;
- стимулирования внутреннего зрения и воображения на основе моделирования ситуаций переживания.

В целом учебно-методическое пособие предоставляет учителю изобразительного искусства материалы, которые помогут ориентироваться в вопросах реализации ФГОС.

Раздел 1. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Структура метапредметности.

2. Метапредметное содержание образования.

Практическая работа № 1. Соотнесите метапредметное и предметное содержание учебного предмета».

3. Метапредметная деятельность.

Практическая работа № 2. Соотнесите основные характеристики метапредметной и предметной деятельности.

4. Проектирование метапредметного содержания образования на основе фундаментальных образовательных объектов.

5. Методика реализации метапредметного подхода в образовании. Дидактическая эвристика.

Практическая работа № 3. Соотнесите метапредметные, предметные и личностные результаты учащихся по предмету.

Метапредметный подход к проектированию содержания образования и организации деятельности учащихся является методологическим основанием ФГОС.

В основе слова «**метапредметность**» лежит греческая приставка «**мета**», имеющая многозначный смысл:

1) перемена состояния, превращение, после чего-либо, стоящее за, потом, **над**;

2) русские слова, образованные от греч. «мета»: метка, пометка, **знак**;

3) попало в латинский, в пер. с лат. на русский означает **транс** (измененное состояние сознания) и др.; «предмет» в образовательном смысле можно трактовать как отдельный предмет или науку, изучаемую школьной программой (применительно к образованию).

Таким образом, «метапредмет» – это содержание, которое стоит **над** предметом или несколькими предметами, выходит за пределы предметов, но не уходит от них. Метапредметность не оторвана от предметности.

Введение во ФГОС метапредметности, как указывает А.В. Хуторской, является прогрессивным шагом в модернизации образования, поскольку ориентирован на решение универсальных проблем современного общества: формирования мировоззрения школьников, поиска и обретения смысла жизни, самоопределения в быстроменяющемся мире и др.

1. Структура метапредметности:

1) метапредметное содержание образования;

2) метапредметная деятельность.

2. Метапредметное содержание художественного образования

Результаты исследования А.В. Хуторского, посвященного использованию

в образовательном процессе ***фундаментальных констант*** (физических, химических, математических, астрономических) показали, что такие константы, как «заряд электрона», «скорость света в вакууме», «постоянная Планка», «гравитационная постоянная», число «пи» несут в себе смысл, выходящий за рамки отдельных наук или учебных предметов. Когда школьник начинает познавать смысл мировых констант, он начинает двигаться к раскрытию метапредметного содержания основ бытия.

Аналогичные проблемы были обнаружены в культуре (искусстве). Культурологические константы характеризуют не природные (мироздание), а социально-культурные основы бытия человека.

Культура, по мнению доктора философских наук А.С. Кармина, является сверхсложной семиотической системой. В основе освоения человеком культуры лежит система освоения знаков и символов (культурных кодов). Типология знаков А.С. Кармина (Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. – СПб.: Питер, 2007. – С. 35–45) представлена таблицей 1.

Таблица 1

| № | Название | Что он обозначает | Пример |
|----|---|---|--|
| 1. | <i>Естественные знаки</i> | Предмет распознается человеком, если указывает на другие предметы или явления – это «знак-признак». Часть чего-либо | Погода, следы зверей (для ориентации в природной среде) |
| 2. | <i>Функциональные знаки</i> | Предмет становится знаком, если связь между ним и тем, на что он указывает, возникает в процессе человеческой деятельности и основана на способе его употребления. Они соотносятся с функциями, которые они выполняют в жизни людей | Оружие, найденное в кургане (свидетельствует, что это захоронение); обстановка квартиры (комплекс функциональных знаков); книги, стоящие на полке (свидетельство интересов человека) |
| 3. | <i>Иконические знаки</i> | Знаки-образы, имеющие сходство с тем, что они обозначают или искусственно создаются такими, чтобы их внешний вид отражал облик обозначаемой ими вещей | Знаки-рисунки, обозначающие пешеходный переход; художественный образ в произведении |
| 4. | <i>Символы</i> | Знаки, выражающие смысл объекта, в наглядно-образной форме передающие абстрактные идеи и понятия, связанные с этим объектом | Эмблемы; гербы; ордена; знамена; «Голубь мира» П. Пикассо |
| 5. | <i>Конвенциональные (условные) знаки</i> | Для этого типа знаков знаковая функция является главной. Они создаются специально для того, чтобы выполнять знаковую функцию. Это знаки «по условию», по соглашению. Делятся: | Геральдика – система конвенциональных знаков. |

| | | | |
|----|------------------------------------|--|---|
| | | <p>- сигналы – знаки предупреждения или оповещения, значение несут только тогда, когда возникает договор или соглашение между людьми;</p> <p>- индексы – условные обозначения предметов или ситуаций, имеющих компактный, легкообозримый вид</p> | Школьный звонок; значение цвета светофора |
| | | | Показания приборов; школьные оценки |
| 6. | Вербальные знаковые системы | Исторически сложившиеся знаковые системы, образующие основу всей культуры, говорящего на нем народа | Языки народов мира |
| 7. | Знаковые Системы записи | Возникают на базе других знаковых систем | Пиктография; алфавитное письмо; основной словарный фонд языка |

В системе культурных кодов существует иерархическая структура, в соответствии с которой, существуют как простые знаковые системы, так и невероятно сложные.

Пример. Если вы рассматриваете живописное полотно И.И. Левитана «Золотая осень», то вам понятен смысл происходящего. Это означает, что вы легко расшифровали знаковую систему, лежащую в основе изображения – это система легко читаемых, естественных знаков. Но если вам необходимо понять смысл, заключенный в «Чёрном квадрате» К.С. Малевича, то вам придется распознать более сложную шифrogramму: что такое цветоформа; какой универсальный смысл заключен в цветоформе; признать и понять, что идея изображения цветоформ выходит за пределы понимания привычных смыслов, т.е. представляет собой систему более сложных культурных кодов – вероятно, иконическую и символическую системы знаков. Если вам удалось понять информацию, закодированную в сложную систему под названием «Черный квадрат», то вы начинаете понимать смыслы, заключенные в его содержании, и можете выстраивать, дополнять развивать систему собственного видения абстрактного искусства. Иными словами, вы прочитали очень сложную систему культурных кодов.

Культурологические понятия: «знак», «буква», «слово», «золотое сечение» и др.; ключевые понятия: «происхождение», «рождение», «движение», «развитие»; категории: «мироздание», «пространство», «время», «человек» – являются объектами метапредметного содержания, которые несмотря на принадлежность к отдельным конкретным наукам, выходят за их рамки, являются **постоянными междисциплинарными константами**.

Постоянные междисциплинарные константы можно сравнить с первым смыслами, которые являются акупунктурными точками метапредметного содержания образования. Мир насыщен смыслами, символами, через которые человек познает мир. Как указывает А.В. Хоторской, если держать в поле зрения

несколько одновременно сходящихся к одним и тем же первосмыслам линий, то можно получить достаточно связанную картину познаваемого. *Первосмыслы – это узловые точки метапредметного содержания образования, его структурная основа*. Первосмыслы невозможно изучить в рамках какого-либо предмета, познающий всегда будет возвращаться к первоосновам бытия, называемыми вечными.

Пример. В даосизме есть понятие «ДАО». Оно является фундаментом даосского представления о законах мироздания (природе космоса и человека, их взаимосвязи и взаимозависимости). В даосизме ДАО является первосмыслом. Человек, понимающий смысл ДАО, начинает понимать истинные законы природы и выстраивать собственную жизнедеятельность на основе универсальных принципов.

Метапредметное содержание лежит в основе жизнедеятельности человека. Природа и культура являются средой его обитания: природа – естественной средой, культура – искусственной средой (созданной человечеством). Природа и культура для человека представляют собой закодированные системы, в которых часть закодированной информации уже расшифрована. Расшифрованная часть информации (её узловые моменты) является для ребенка метапредметной областью познания, которую необходимо осваивать в течение жизни. Начало этого процесса закладывается в школе. Ученица 8 класса Осотова Любовь (СОШ № 29 г. Смоленска) интуитивно угадала, что в современном обществе прослеживается тенденция к разделению жизненно связанных между собой первооснов:

*Все в жизни связано,
Все корни сплетены,
Но любим делать мы прополку, –
Вот, дураки!*

В соответствии с идеями А.В. Хуторского нами разработан системный объект метапредметных образовательных единиц (констант), который может быть реализован учителем на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности.

Метапредметные константы и их предметное содержание представлены теоретической моделью в виде нейрона (рисунок 1).

Фундаментальные *метапредметные образовательные единицы (первый уровень)* изображены в виде крупных ответвлений (обозначены **цифрой 1**), которые определяют верхний уровень системы социокультурных кодов, лежащих в основе предметного обучения. Крупные ответвления берут свое начало в центре нейрона – ядре и передают от него главную, жизненно важную информацию на нижележащие уровни.

На *втором уровне* (обозначены **цифрой 2**) функционируют структурные единицы, обладающие и метапредметными, и предметными характеристиками

одновременно.

На третьем уровне (обозначены цифрой 3) воспроизводится непосредственное содержание учебного предмета с его предметно-деятельностными характеристиками.

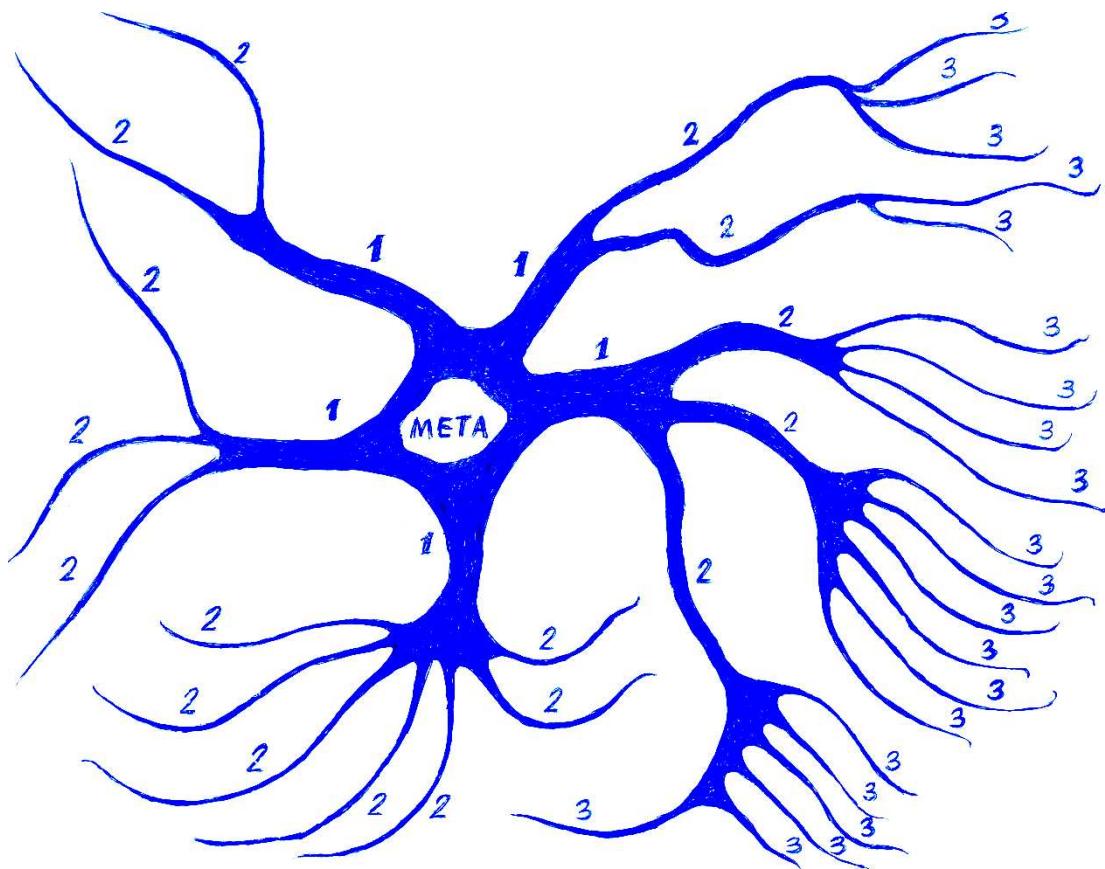


Рисунок 1. Модель «Метапредметные образовательные константы и их предметное содержание»

Общий вывод: метапредметное содержание является универсальной основой современного образования, оно выполняет роль цементирующей основы, фундамента, на котором строится здание предметных и личностных новообразований. Метапредметное содержание образования можно представить себе как *систему общественно значимых культурных кодов, на основе расшифровки которых происходит познание школьником природной и социальной реальности*, доступной для понимания современного человека. Расшифровка кодов природной реальности в сущности составляет ядро реальности социокультурной.

Информация, приведенная выше, позволяет выделить **функции метапредметности:**

- **вневременная**, приподнимающая над рациональным, за пределами которого нарушается привычное представление о движении времени.

Привычное рациональное представление: время линейно, т.е. восприни-

мается как рядорасположенные: прошлое, настоящее, будущее.

Нерациональное представление: время – нелинейно, оно не цепь последовательных событий, явлений, фактов, оно перестает быть таковым, когда сознание человека в процессе творчества попадает в состояние «потока», инсайта;

- **сверхпредметная**, помогающая во «множественном» увидеть «единое», выделить универсальный смысл происходящего;

- **психообразующая**, ориентированная на постижение непознанного через активизацию интуитивных механизмов, расширяющих психо-информационное поле школьника;

- **информационно-преобразующая**, реализуемая на основе освоения сознанием потоков более сложной информации, в том числе алогичной и её преобразования в логическую;

- **смыслообразующая**, позволяющая выйти за пределы сложившихся стереотипов и открывать новые смыслы;

- **ценностнообразующая**, помогающая ощутить, выделить и понять ценности более высокого уровня по сравнению с имеющимися;

- **системообразующая**, складывающая системный объект на основе принципов: вероятности, спонтанности, неопределенности, стохастичности и др.

Учебный предмет «ИЗО»

В соответствии с идеями А.В. Хуторского нами разработан системный объект метапредметных образовательных единиц (констант), который может быть реализован учителем на уроках ИЗО и во внеурочной деятельности.

Метапредметные константы и их предметное содержание представлены моделью (рисунок 2), в которой фундаментальные метапредметные образовательные единицы: «знание», «смысл», «образ», «знак», «проблема» изображены в виде крупных ответвлений, которые определяют **первый (верхний) уровень** системы социокультурных кодов, лежащих в основе обучения ИЗО. Крупные ответвления берут свое начало в центре нейрона – ядре и передают от него главную, жизненно важную информацию на нижележащие уровни.

На **втором уровне** функционируют в структуре:

- подсистемы «художественный образ» метапредметные единицы: **цвет, форма, пространство**;

- подсистемы «смыслообразование»: **осознаваемый и неосознаваемый смыслы**;

- подсистемы «знаковые системы»: **естественные, функциональные, иконические, конвенциональные знаки, знаки-символы, знаки-сигналы, знаки-индексы**;

- подсистемы «знания»: **эмпирический, теоретический и метауровень научного знания**;

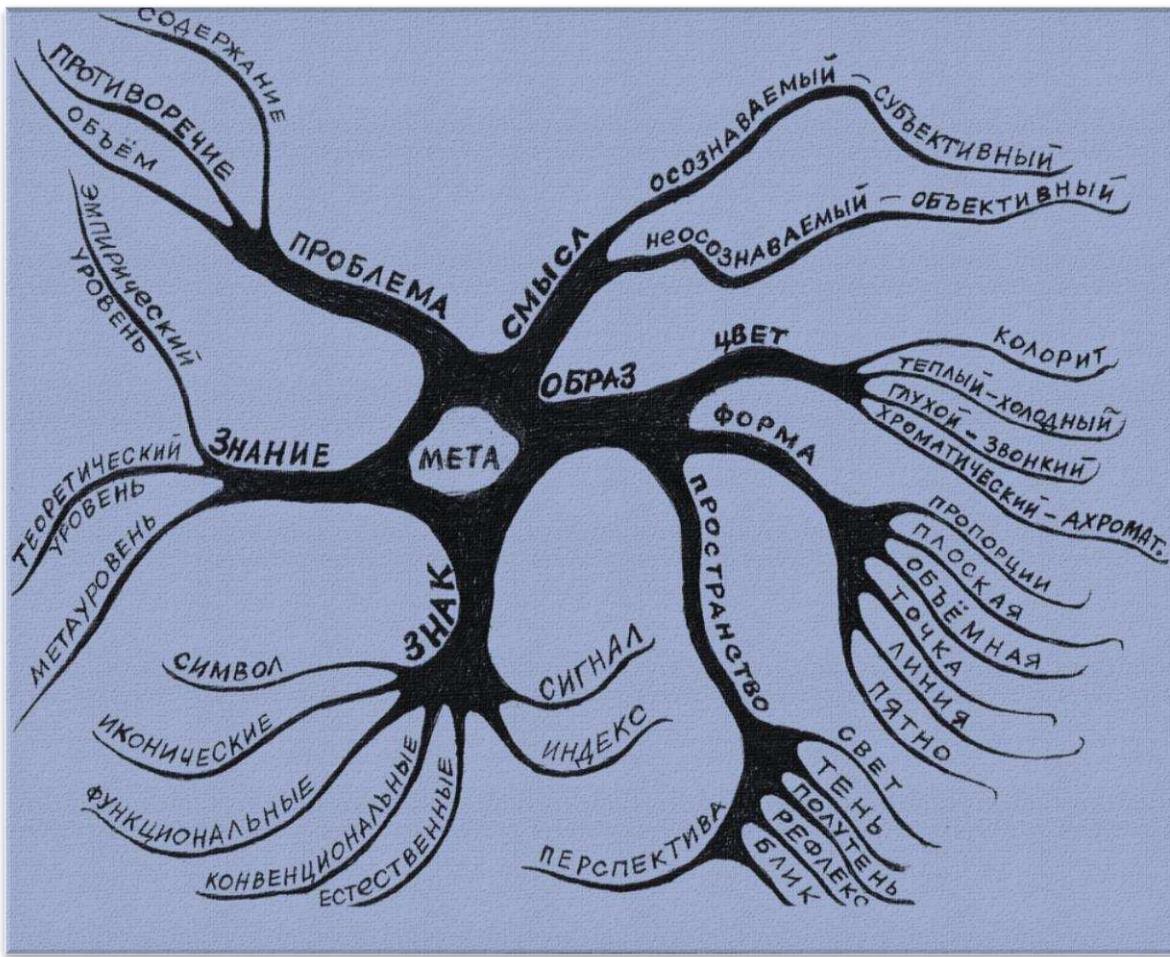


Рисунок 2. Модель «Метапредметные образовательные константы и их предметное содержание (изобразительное искусство)»

- подсистемы «проблема»: **противоречие**, лежащее в основе содержания проблемы, и её **объем**.

На **третьем уровне** воспроизводится непосредственное содержание учебного предмета «ИЗО». Третий уровень нам удалось определить только для двух фундаментальных метапредметных образовательных единиц – «смысл»: **субъективный – объективный**; и «художественный образ» – «цвет»: **теплый – холодный, глухой – звонкий, хроматический-ахроматический, колорит**; «форма»: **пятно, линия, точка, плоскость, объем, пропорции**; «пространство»: **свет, тень, полутень, рефлекс, блик, перспектива**.

В структуре метапредметного содержания изобразительного искусства художественный образ занимает особое место. Эпиграфом к метапредметному содержанию художественного образа может стать идея, высказанная Ю.М. Лотманом, который анализируя структуру поэтического текста, указал на факт распадения многоуровневой поэтической структуры на многие частные виды организации, «которые взаимопересекаясь, деавтоматизируют текст, вносят в него элементы случайности. Но поскольку случайное относительно одной подструктуры входит как системное в другую, оно может быть и системно, и

непредсказуемо одновременно». Идея Ю.М. Лотмана синергетична, она ориентирует и создателя художественного образа, и зрителя к пониманию его нелинейной природы.

Отдельные элементы художественного образа в искусстве могут восприниматься рационально – это понимаемая часть образа, другая часть – иррациональна. Иррациональная составляющая образа воспринимается непосредственно, но не осознается, поскольку энергоинформационный ресурс, составляющий ее основу, находится за пределами логики – это алогичная форма подачи информации на определенные уровни сознания и, доминирование более тонких видов энергии, способных приводить сознание к инсайту.

Художественный образ в изобразительном искусстве многомерен (нелинейен). Остановимся кратко на его трех метапредметных (нелинейных) характеристиках: цвете, форме, пространстве.

1. Цвет может быть не только предметной характеристикой проявленных объектов. Цвет, как одна из основных материальных характеристик Космоса, может быть соотнесен с его константами: бесконечностью, вечностью, вероятностью, спонтанностью, неопределенностью, стохастичностью проявления.

Цвет в концептуальной разработке К.С. Малевича освобожден от давления предметов материального мира, он связан с пространством и является «семафором в его бесконечной бездне».

Цвет и свет неразделимы ни в материальном, ни духовном измерениях. Все, что освещается светом в мире материальном и характеризуется невероятным богатством и разнообразием оттенков цвета, воплощается в духовном христианском измерении в иерархию красок вокруг «солнца незаходящего». Духовный свет, исходящий от Бога, ассоциируется с солнечным светом, дающим жизнь всему живому. Цвет в христианском православном понимании – драгоценная оправа света, материальная форма, без которой трудно уловить духовную (алогично информационную) составляющую мироздания. Цвет в иконописной мистике имеет символическое значение, он раскладывается в необозримую палитру красок невидимого идеального мира, в котором определена конечная точка пути – победа богоподобного над звероподобным в человеке (Е.Н. Трубецкой).

Цвет влияет на эмоцию, которая является первичным механизмом прикосновения к объекту, следовательно, цвет играет определенную роль в эмоциональном выборе ценостного отношения не только к созерцаемому объекту, но и к миру в целом. Метапредметные характеристики цвета, воплощающиеся на нижележащий уровень мира предметного, создают фундамент для изучения школьником глубинной основы понимания мира, в котором его постижение определяется не только законами рациональности, но и той иррациональной составляющей, без которой невозможна эволюция человеческого сознания. Цвет как метаобъект на предметном уровне может проявляться через дихотомию

звонкого – глухого, холодного – теплого и т.д.

2. Форма – основная характеристика материального мира. «Форма есть специфический принцип вещи, её сущность, цель, движущая сила...». В трактовке Аристотеля форма есть материальный субстрат, нечто материально оформленное. Понятие «форма» имеет многозначный смысл, спектр трактовок простирается от внешнего вида, очертания, облика до «идеи», «эйдоса», которые Платон использовал для обозначения всеобщего, неизменного, подлинно сущего. Форма наблюдаема, изучаема. «В сущность вещей мы проникаем через форму, душа есть форма тела, а Бог – чистая форма» (Фома Аквинский).

Механизмы восприятия художественной формы, с точки зрения М.Г. Ковтунович, имеют в своем основании единые универсальные числовые алгоритмы, основанные на иерархических симметричных отношениях. Числовые структуры создают эффект формы, который, не осознавая того, мы ощущаем как художественный эффект от целого.

Форма может отражать двухмерность, трехмерность пространства. Может ли существовать форма за пределами трехмерности? Если да, то какова она? Форма как метапредметный объект на предметном уровне раскладывается на ряд учебных объектов: точка, линия, пятно, плоскость, объем, пропорции. Эти объекты учебной деятельности широко используются учителями практиками, они имеют в изобразительном искусстве общепринятые трактовки, но используются талантливым человеком всякий раз по-новому.

3. Пространство, в котором существует человек, имеет определенные характеристики: оно, как мы его воспринимаем, – трехмерно, а это значит, что оно строится по определенным законам. Все, что не связано в нашем восприятии с трехмерностью, часто вызывает непонимание или неприятие. Человек воспринимает себя, свое тело, как трехмерный объект, что создает ощущение собственной конечности, неразвернутости верхних планов бытия, непонимания их необходимости для собственного развития, ограниченности ресурсов и средств для самовоплощения, что в целом является большим препятствием в эволюции сознания (рисунок 3). Историк Н.А. Морозов говорил о том, что из двухмерного пространства (модель 3 – рациональная) трудно разглядеть трехмерное (модели 1 и 2 – чувственно-рациональные), поскольку само сознание, привыкшее к двухмерности, является самым большим препятствием к пониманию измерений большей сложности. Точно также из трехмерности четырехмерность не видна. Неужели в мире все ограничивается ограничивающей нас трехмерностью? Каковы характеристики пространства за пределами трехмерности? Может ли помочь в понимании сверхсложной пространственной структуры предложенная древними философами модель «все во всем, одно во всем и все в одном»? Эзотерическая модель ориентирует сознание к пониманию многоомерности бытия, которую М.А. Булгаков отразил в романе «Мастер и Маргарита».

В религиозном опыте есть представление о различных планах бытия, т.е. о различных психических измерениях (например, семимерность в буддизме), которые даны человеку от рождения, но проявляются только в результате духовного опыта (модель 4 – иконографическая, иррациональная).

Имеющаяся от рождения внутри нас духовная реальность является не-проявленной идеальной формой существования, с которой время от времени может соизмерять свою жизнь человек. Такое представление о многомерности, нелинейности окружающего нас пространства, помогает формированию планетарного сознания школьника, способного преодолевать собственную эгоцентричность и ограниченность.

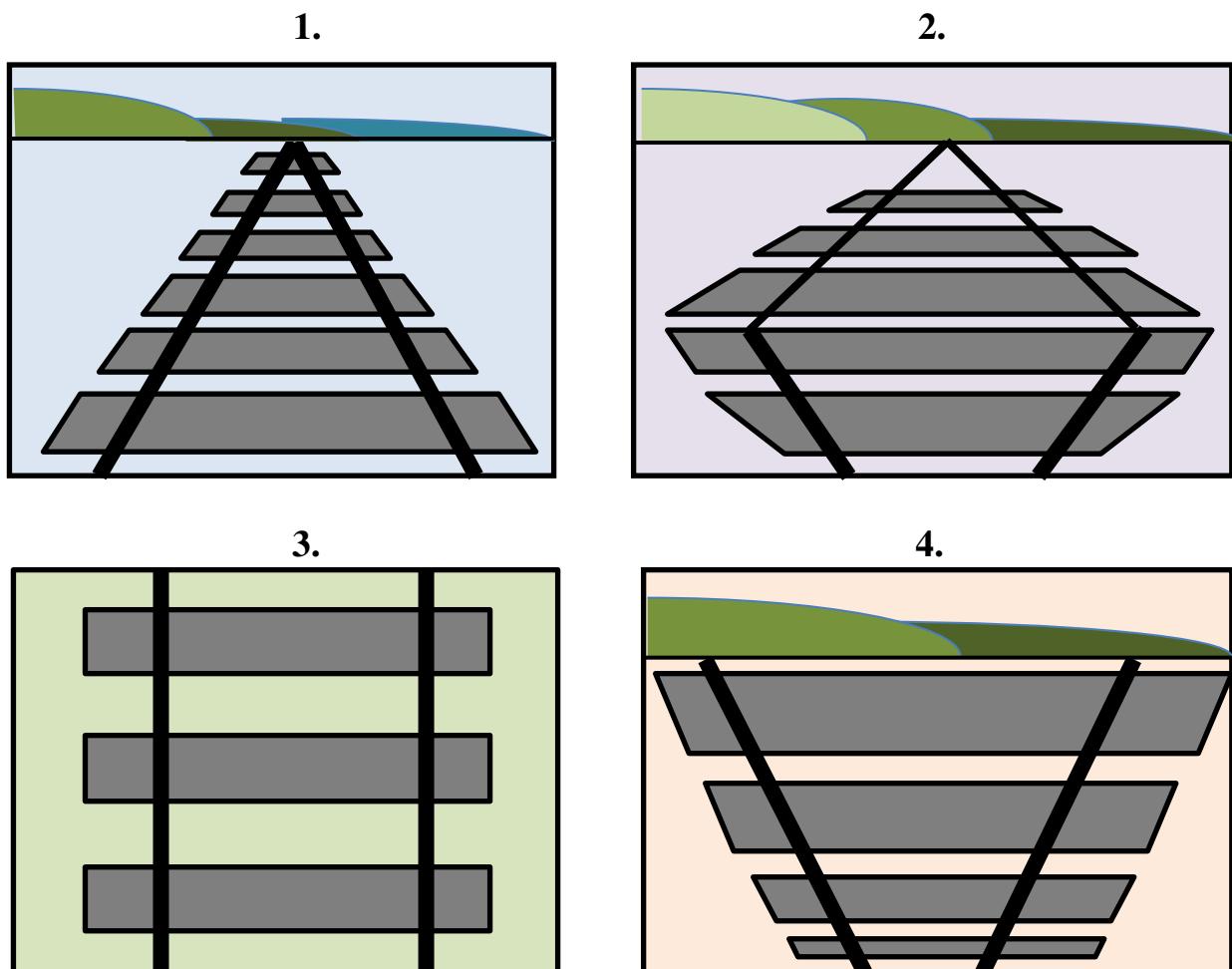


Рисунок 3. «Модель пространства: из двухмерности в четырехмерность»

Высказанные выше идеи ориентируют педагогическое сообщество к поиску надпредметных ориентиров, которые воплощаясь в предметной деятельности, позволяют школьнику формировать метапредметную основу бытия, которая способна осветить жизнь изнутри, приподнять его над суetным и обыденным, помочь в поисках подлинного смысла собственного существования, стимулировать к реализации творческих способностей.

Практическая работа № 1
Соотнесите метапредметное
и предметное содержание учебного предмета

Задание: Дайте краткую характеристику метапредметных объектов и их предметных характеристик. Заполните таблицу 2.

Таблица 2
Метапредметные и учебные характеристики объектов

| Название метапредметного объекта | Характеристика метапредметного объекта | Учебная характеристика объекта (в рамках учебного предмета) | Личностный результат |
|----------------------------------|--|---|----------------------|
| 1. Смысл | | | |
| 2. Знания | | | |
| 3. Проблема | | | |
| 4. Знак | | | |
| 5. Образ | | | |

3. Метапредметная деятельность

Деятельность по изучению метапредметного содержания называется метапредметной деятельностью. В современных ФГОСах, как указывает А.В. Хуторской, метапредметную деятельность предлагается свести к универсальной учебной деятельности (универсальным учебным действиям – УУД), т.е. к: целеполаганию, планированию, поиску информации, анализу, сравнению, контролю, оценке. Метапредметная деятельность *не тождественна* общеучебной, она непосредственно связана с предметной деятельностью, более того, она лежит в ее основе.

Пример. Метапредметной деятельностью является **наблюдение**, проектирующееся в различные виды предметной деятельности: 1) естественнонаучное наблюдение; 2) историческое наблюдение; 3) математическое наблюдение; 4) самонаблюдение и т.д.

В г. Москве организованы школы (например, школа № 1314), в которых преподаются не учебные предметы «Физика», История» и т.д., а метапредметы:

«Проблема», «Числа», «Знание», «Смысл», «Задача», «Знак», «Категория», «Наблюдение».

Модель синергетического механизма метапредметной деятельности разработана Б.А. Кутузовым. Модель состоит:

- графическое изображение модели (рисунок 4);
- комментарии к модели.

Положения синергетики, принятые за основу при разработке модели:

- 1) нелинейная (сверхсложная, или другими словами – метасистема) система развивается только в процессе взаимодействия с более высокими уровнями энергоинформационной реальности;
- 2) параметры порядка, ведущие к самоорганизации системы, находятся всегда на более высоких уровнях энергоинформационной реальности;
- 3) сложноорганизованная система (метапредметная деятельность) получает свое саморазвитие в точке бифуркации;
- 4) провоцирует процесс сверхбыстрой самоорганизации малое средовое воздействие (флуктуация), запускающая LS-режим.

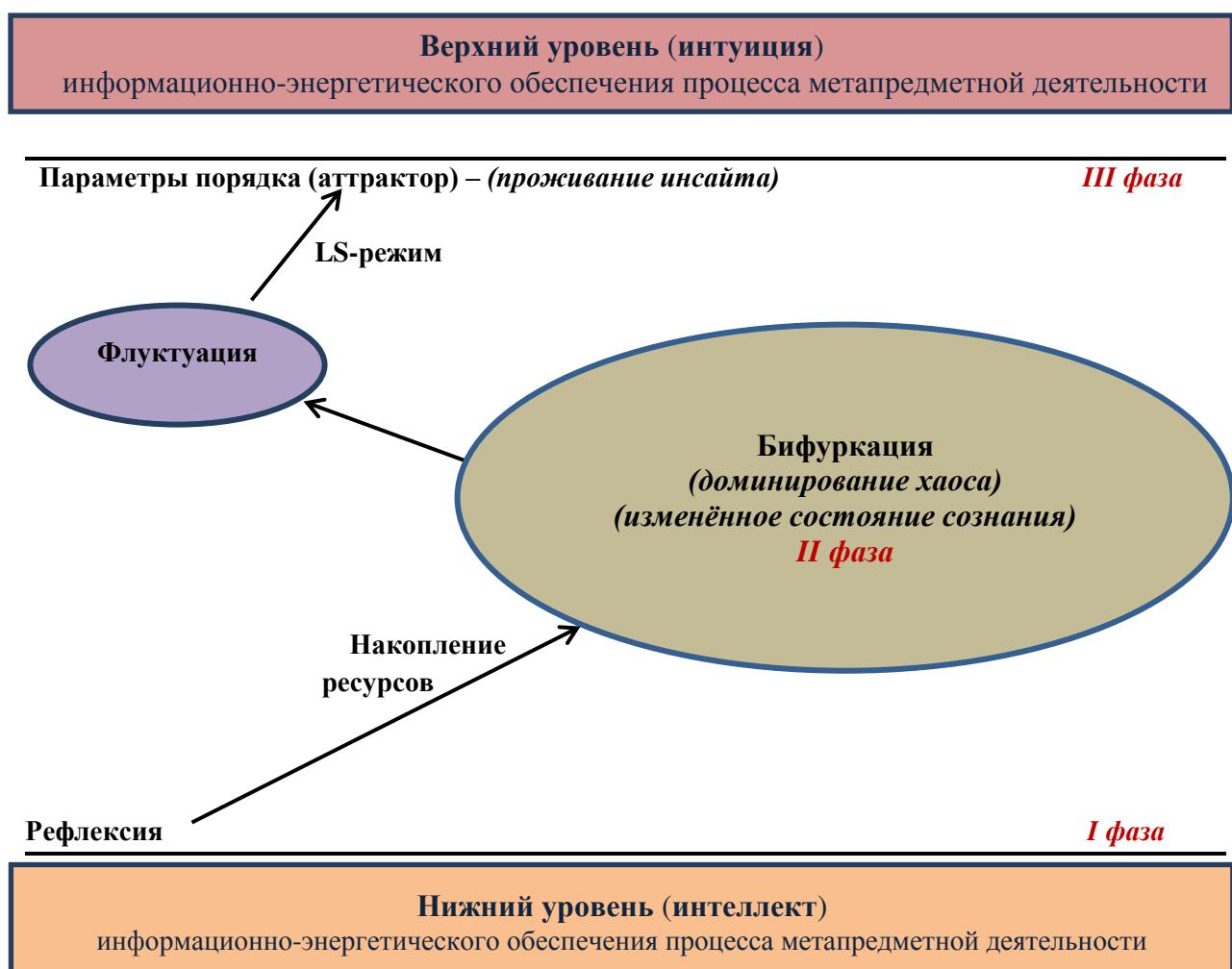


Рисунок. 4. Модель синергетического механизма метапредметной деятельности

Комментарии к модели

Метапредметная деятельность, с точки зрения синергетики, представляет собой двухуровневую нелинейную систему.

1. Нижним уровнем системы является интеллект (I фаза), который служит «зоной разогрева», зоной подготовки к выходу на более высокие уровни постижения реальности. В целом первую фазу процесса метапредметной деятельности можно квалифицировать как фазу накопления энергоинформационных ресурсов. На уровне интеллекта осмысливаются:

- проблема, которую необходимо решить;
- средства, при помощи которых будет решаться проблема;
- накопление и фильтрация логической информации;
- анализ и синтез информации и т.д.

Таким образом, происходит логическое движение к получению желаемого результата, который всегда самоорганизуется из точки бифуркации.

Вывод: на интеллектуальном (нижнем) уровне происходит осмысление стратегии и тактики движения к метапредметному результату.

2. Промежуточный уровень представляет собой точку бифуркации (II фаза), в которой хаотические процессы достигают наивысшего развития. В точке бифуркации среда сознания смещается от интеллекта к интуиции (интуиция доминирует, интеллект не проявляется), тем самым внутри сознания возникают более универсальные возможности видения и обозрения реальности.

Вывод: в точке бифуркации запускаются более универсальные психические возможности человека (школьника).

3. Верхним уровнем процесса самоорганизации метапредметной деятельности является интуиция (III фаза). На интуитивном уровне, как более высоком по сравнению с интеллектом уровне реальности, может возникать порядок. Теория нелинейности отождествляет момент возникновения порядка с возникновением LS-режима, который можно рассматривать как верхнюю точку целостного процесса самоорганизации, точку приращения новой информации. LS-режим запускается благодаря флюктуации (малое средовое воздействие). В психологии эта точка получила название «инсайт». Инсайт трактуется как получение алогичного (нового) знания, необходимого для получения метарезультата сложноорганизованной деятельности (например, такой как творчество, познание, обретение смысла и т.д.).

На верхнем уровне процесса метапредметной деятельности информация, поступающая в сознание в виде алогичного потока, не осмысливается, это образ, в котором происходит одновременное слияние воображаемого (идеального, ещё не существующего) и уже возникшего (в результате завершения LS-режима). Возникающее в результате метапредметной деятельности состояние (инсайт) и является верхней точкой процесса расшифровки закодированной информации, помогающей понять смысл познаваемой реальности.

Выход: на интуитивном (верхнем) уровне складывается порядок, т.е. раскодируется неизвестная информация, обретается универсальная информация (код), при помощи которой можно решать подобные проблемы.

Общий вывод: метапредметная деятельность – это деятельность, обязательным условием реализации которой является попадание сознания школьника в точку бифуркации, она проявляется в 3 фазы: 1) интеллектуальная; 2) промежуточное состояние – вертикальное смещение от интеллекта к интуиции (зона бифуркации); 3) интуитивная. В результате метадеятельности происходит расшифровка новых кодов, необходимых для освоения природной и социальной реальности. Полученный продукт позволяет оценить метапредметный результат обучения.

Практическая работа № 2
**Соотнесите основные характеристики
метапредметной, предметной деятельности
с личностным опытом обучающихся**

Задание: Заполните таблицу 3.

Таблица 3

Метапредметная деятельность школьников

| Метапредметная деятельность | Виды деятельности школьников в рамках учебной программы | Личностный результат (1. опыт, умения, навыки) (2. развитие, личностный рост) |
|---|---|---|
| 1. Наблюдение | | |
| 2. Восприятие | | |
| 3. Эмоциональная оценка ценности объекта... | | |

**4. Проектирование метапредметного содержания образования
на основе фундаментальных образовательных объектов
(общая основа)**

Проектирование метапредметного содержания непосредственно связано с фундаментальными образовательными объектами, они выступают генерализирующими элементами (узлами) содержания образования. Эти узлы подлежат изучению каждым учеником. **Фундаментальные образовательные объекты** –

это ключевые сущности, отражающие единство мира, концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания, конструируется идеальная система знаний о ней (А.В. Хуторской).

Проектирование метапредметного содержания можно представить в виде обобщённой универсальной инструментальной модели, разработанной Б.А. Кутузовым. Модель состоит: 1) графическое изображение (рисунок 5); 2) комментарии к модели.

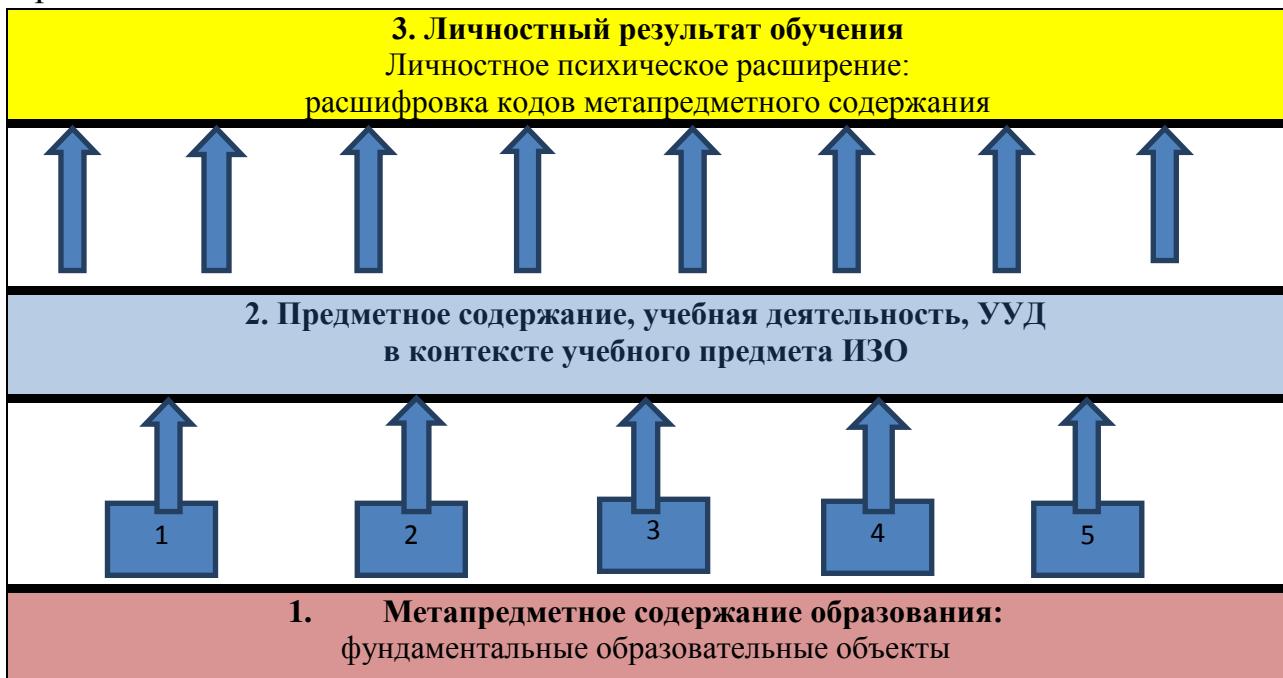


Рисунок 5. Универсальная модель проектирования метапредметного содержания образования на основе предметной деятельности

Комментарии к модели. Фундамент образования – метапредметное содержание (1) конструируется в виде фундаментальных образовательных объектов (1, 2, 3, 4, 5 и т.д.). Пропуская метапредметное содержание через «фильтры» учебного предмета (2) или учебной деятельности, которая выполняет функцию «проявителя» метапредметного содержания, школьник выходит на личностный результат обучения, который может просматриваться в психическом расширении сознания, поскольку приращивается новая информация, которой школьник не владел. Расшифрованная информация представляет собой систему кодов о природной и социокультурной реальности. Другими словами, система кодов – это «опорная схема», при помощи которой можно осваивать подобно организованную реальность. Таким образом, расшифрованные коды составляют основу понимания какой-либо части реальности.

Личностный результат у всех школьников различный. Как утверждают психологи: любой образовательный результат ребенка – личностный.

5. Методика реализации метапредметного подхода в обучении. Дидактическая эвристика

Результатом исследования А.В. Хоторского стала разработка методики обучения школьников, ориентированной на *познание и открытие учениками сущности фундаментальных образовательных объектов*, которые существуют в рамках каждого учебного предмета. Методика А.В. Хоторского ориентирована на использование эвристического подхода, который, с точки зрения автора, воплощает смысл понятия «метапредметность». Теория эвристического обучения, разработанная А.В. Хоторским, получила название «**дидактическая эвристика**».

Дидактическая эвристика не единственное воплощение метапредметного подхода в обучении. Дидактическая эвристика – это система реализации *творческой деятельности* обучающихся, организованная педагогом на основе использования определенных стратегий, методов, приемов и средств.

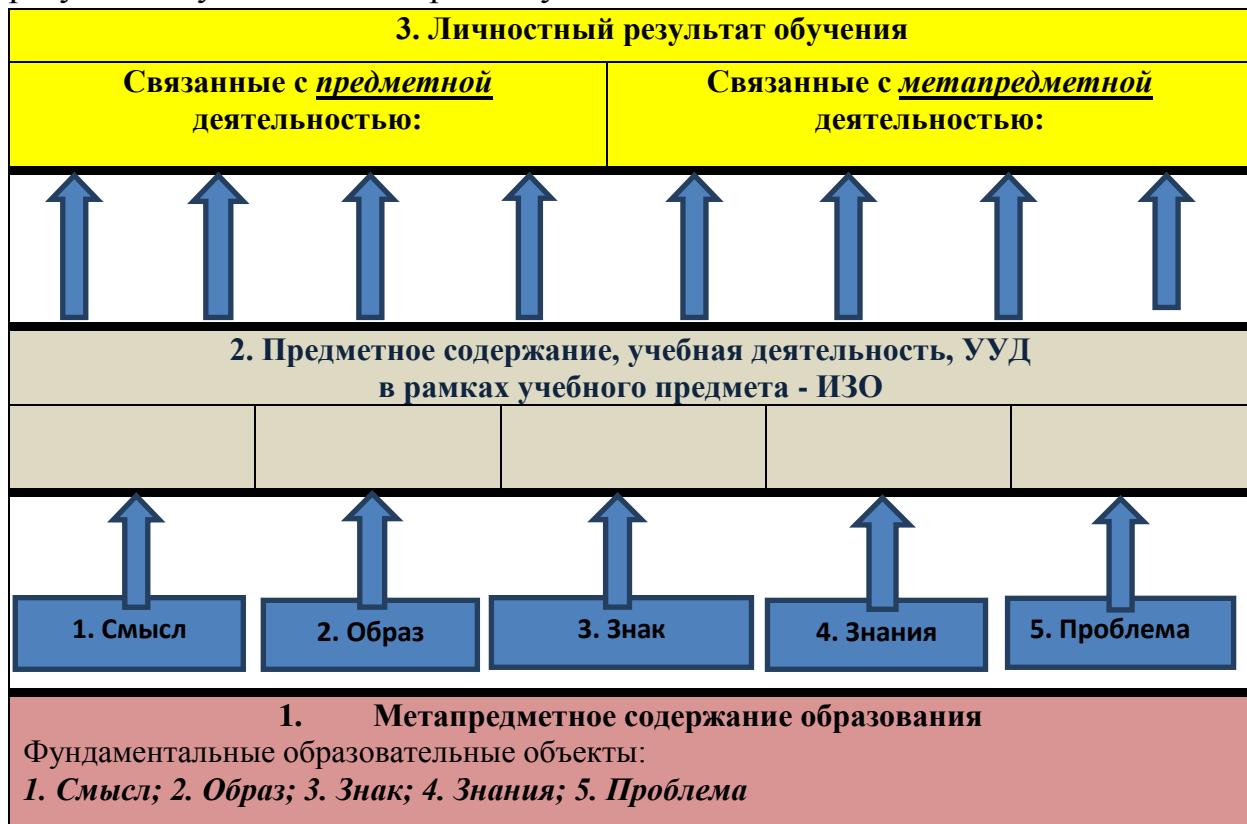
Широко известные образовательные технологии, такие как: мозговой штурм, развивающий проблемно-рефлексивный полилог, майевтика, синектика, метод интегрированных средовых воздействий, педагогическая мастерская, исследовательская и проектная технологии, технология развития критического мышления и др. являются основой для организации метапредметного содержания и деятельности, поскольку в вышеназванных технологиях и методах просматривается синергетический универсальный механизм самоорганизации нелинейных процессов.

Исходя из приведенной концептуальной модели (рис. 1, рис. 2.) метапредметную деятельность учащихся в образовательном процессе от её начальной до конечной точки можно представить в виде короткого *алгоритма*:

- 1) анализ предлагаемых противоречий;
 - 2) формулировка проблемы;
 - 3) самостоятельный поиск способов, методов, средств для решения возникшей проблемы (интеллектуальная составляющая деятельности);
 - 4) самоорганизация в процессе поиска точки бифуркации (измененное состояние сознания, в котором интуиция является доминирующим механизмом сознания школьника);
 - 5) самоорганизация режима сверхбыстрого развития (на уровне вероятности), приводящего к возникновению нового порядка (инсайт);
 - 6) получение продукта метапредметной деятельности
- Каждый пункт (1–6) анализируется.

Практическая работа № 3

Заполните модель: соотнесите метапредметные, предметные и личностные результаты учащихся по предмету.



Раздел 2. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

1. Понятие личностного развития.
2. Теоретические аспекты личностного развития школьников:
 - теория самоактуализации А. Маслоу;
 - концепция личностного роста С.Л. Братченко;
 - «возможностная» теория развития личности Д.А. Леонтьева;
 - матричная модель «возможностного» развития личности.
3. Психологическая характеристика подросткового возраста.
4. Синергетическая модель личностного развития школьника.

1. Понятие личностного развития

Понятие «личностное развитие» подразумевает качественное изменение, преобразование одного состояния в другое. Личностное развитие – самое общее понятие, описывающее все позитивные изменения личности как результат внутренних процессов и внешних воздействий. Результат личностного развития: у человека становится больше интересов, а значит и стимулов жить, больше смыслового наполнения жизни, больше возможностей анализировать и синтезировать, понимания себя и людей, больше внутренней свободы и независимости, ответственности, любви к миру и людям. Синонимами перечисленных качеств могут быть понятия «душевно», «духовно». Как указал В.И. Леви, без духовной составляющей невозможно личностное развитие.

Основные этапы личностного развития:

- **этапы:** младенец, ребенок, подросток, молодой человек, взрослый;
- **направленность личностного развития:** направление развития человека в соответствии с его природными задатками;
 - **активность:** личностный рост требует проявления энергии, в нем сочетаются природная, идущая изнутри направленность и использование человеком внешних средств для саморазвития;
 - **уровни развития личности:** основной показатель личностного развития – наличие и развитость авторской позиции. Критерии: развитие интеллекта, владение эмоциями, владение собой, инициатива, ответственность, высокий уровень культуры, мотивация.
 - **масштаб:** улучшение внутриличностной нормы, выход за её рамки.

2. Теоретические аспекты личностного развития школьников

2.1. Теория самоактуализации А. Маслоу

Если вы намеренно собираетесь стать менее значительной личностью, чем позволяют ваши способности, я предупреждаю, что вы будете глубоко несчастной личностью.

А. Маслоу

Теория самоактуализации давно перешагнула границы психологии и оказывает огромное влияние на умы миллионов людей. Разрабатывая теорию самоактуализации в течение трех десятилетий, Абрахам Маслоу сделал её краеугольным камнем теории личности. В своих работах А. Маслоу затронул многочисленные проблемы, которые интересуют многих людей: творчество, любовь, нравственные ценности, воспитание личности, совершенствование общества и т.д.

А. Маслоу проводил исследования личности в пяти направлениях:

- 1) исследование самоактуализирующейся личности;
- 2) теория человеческой мотивации;
- 3) самоактуализация как механизм и процесс развития личности;
- 4) предельные переживания как эпизоды самоактуализации;
- 5) по ту сторону самоактуализации: теория метамотивации и ценностей Бытия.

А. Маслоу отмечал, что у таких людей в большей степени выражена социальность – готовность к более продуктивному взаимодействию с другими людьми; направленность на общечеловеческие интересы, более ярко выражена индивидуальность. Большинство людей мотивировано в своем поведении не на самоактуализацию, а на более низкие потребности. Потребности человека от низких до наиболее высоких А. Маслоу выстроил в виде иерархии:

1. физиологические потребности (вода, пища, сон, продолжение рода);
2. потребности в безопасности (защищенность, стабильность, порядок);
3. потребность в любви (семье, дружбе, отношении);
4. потребность в признании (уважении, компетентности, значимости);
5. потребность в самоактуализации, творчестве (развитие способностей, самореализация).

В основе иерархии лежит предположение о том, что систематическое удовлетворение потребностей нижних уровней делает возможным осознание и удовлетворение потребностей более высокого уровня. Потребности четырех ступеней (1–4) должны быть удовлетворены в достаточной степени, чтобы возникла потребность в самоактуализации и творчестве.

Исследуя самоактуализирующихся различных личностей, А. Маслоу обнаружил, что они разительно отличаются от большинства людей, они представ-

ляют собой образец психически здоровых людей и максимально выражают человеческую сущность. В результате А. Маслоу выделил **15 (пятнадцать) присущих самоактуализаторам особенностей**:

1. Более глубокое и позитивное восприятие реальности.

Самоактуализаторы видят мир таким, каковым он является, они его не приукрашивают, хорошо ощущают фальшивь, но при этом они не дают сбить себя с пути внешним влияниям. Способность видеть объективно, но более тонко окружающую действительность порождает в них возможности более эффективно, при этом творчески трудиться и достигать социально значимых результатов. Тревога, ложный оптимизм или пессимизм не оказывают влияния на их восприятие реальности. А. Маслоу назвал такое восприятие действительности неискаженным «бытийным или Б-познанием». С таким, неискаженным восприятием действительности у самоактуализаторов хорошо сочетается толерантность, терпимость к неопределенности, отсутствие боязни к возникающим проблемам, способность их решать и брать на себя ответственность за их решение.

2. Приятие себя, других людей, природы.

Люди, идущие по пути самоактуализации не отягощены самокопанием, погружением в свои недостатки и психодестабилизирующими переживаниями своих недостатков. Самоприятие происходит и на уровне физической реальности (тело) и на уровнях более высоких: когнитивном и аффективном (эмоции, мысли). У них хороший сон, аппетит, они наслаждаются многими аспектами жизни, понимают собственную биологическую природу и благосклонно её принимают. Подобным образом они относятся к другим людям, которых они принимают такими как есть, как и все человечество в целом. Они не стараются завладеть информацией во что бы то ни стало, не хотят никого поучать и контролировать. Они могут спокойно переносить слабости других, не бояться сильных, быть терпимыми к слабым. Наслаждаются природой, красотой, совершенством, гармонией.

3. Непосредственность, простота, естественность в поведении.

Поведение самоактуализаторов отличается отсутствием искусственности, желанием произвести эффект. Их внутренняя жизнь чужда условности. Естественна и непосредственна. Они терпимы к традициям, ритуалам, но не терпимы к глупости, фальши, они не колебаясь отклоняют социально принятые нормы, когда они идут вразрез с их ценностными представлениями.

4. Сосредоточенность на проблеме.

Самоактуализаторы не эго-центрированы, они ориентированы на решение проблем, которые находятся выше их жизненных потребностей. Решение сложных проблем считают для себя жизненно необходимой миссией. Они живут, чтобы с интересом работать, чем работают, чтобы жить. Любимая работа переживается ими как сфера, без которой невозможно существовать. А. Маслоу назвал взаимоотношения самоактуализаторов с работой – любовным романом.

5. Независимость, потребность в уединении.

Самоактуализирующиеся личности не пытаются создать зависимые отношения, они сами для себя являются движущей силой. Точка опоры у таких людей внутри, поэтому для плодотворной деятельности им необходима независимость и уединение. Потребности 4 нижних ступеней у них удовлетворены, они нуждаются в удовлетворении – пятой (самоактуализация и творчество). Иногда их нежелание вступать во взаимоотношения по причине глубинной внутренней жизни воспринимаются окружающими как высокомерие и необщительность. Они стремятся иметь свой взгляд на жизнь, а не полагаться на мнение других людей.

6. Автономия – независимость от культуры и окружения.

Автономия позволяет самоактуализаторам опираться на собственный потенциал, они чувствуют внутреннюю силу, поэтому для них не являются ценностями высокий статус, почести, престиж, популярность. Они сосредоточены на внутренней жизни и способны проявлять себя в любых условиях, независимо от культурной среды, их окружающей, поскольку у них активизирован внутренние психические ресурсы.

7. Свежесть восприятия.

Самоактуализаторы способны оценить по достоинству самые обычные события, если они представляют для них ценность. Их опыт богат позитивными переживаниями. Для таких людей каждый день богат волнующими и захватывающими событиями.

8. Вершинные или мистические переживания.

Вершинные или мистические переживания – это моменты сильного волнения, высокого напряжения, а также моменты блаженства и спокойствия. В вершинных (мистических) переживаниях люди чувствуют большую гармонию с миром, нежели в состоянии доминирования рациональности, теряют ощущение собственного «Я», выходят за его пределы. Они испытывают экстатические состояния, которые переживает человек в творчестве, любви, слиянии с природой. Они могут подключаться к верхним уровням реальности без искусственных стимулов.

9. Общественный интерес.

С человечеством таких людей всегда роднит глубокое чувство близости, несмотря на иногда проявляющееся раздражение. Они полны искреннего желания помочь собратьям, часто любовь к ближнему проявляется через братский характер.

10. Глубокие межличностные отношения.

Самоактуализирующиеся личности стремятся к более глубоким и тесным личностным взаимоотношениям, чем «обычные» люди. Чаще всего это те люди, с которыми самоактуализаторы связаны в деятельности, дружбе. Вероятно они являются близкими по духу, по мировоззрению, т.е. тоже самоактуализаторы.

рами. Самоактуализаторы испытывают особую нежность к детям, легко общаются с ними.

11. Демократический характер.

Они не страдают предубеждениями, внутренними комплексами неполноценности. Поэтому относятся к людям с уважением независимо от возраста, пола, социального статуса, религиозных предпочтений. Самоактуализаторы с готовностью учатся у других, не проявляя превосходства и не демонстрируя авторитаризма.

12. Разграничение средств и целей.

У самоактуализаторов обостренное чувство разграничения целей и средств их достижения. Средство рассматривается самоактуализаторами как условие достижения цели. Они могут наслаждаться средствами, например делать физические упражнения ради укрепления здоровья лучшего физического самочувствия, которые рассматривают как цель. Они придерживаются определенных нравственных и этических норм, их духовные запросы настолько высоки, что формула «цель оправдывает средство» для них неприемлема.

13. Философское чувство юмора.

Самоактуализаторы предпочитают философски-доброжелательный юмор, который направлен не на конкретного человека, а на все человечество. Такой юмор часто вызывает не смех, а улыбку. В таком юморе часто переплетаются метафора и притча, сиюминутное и глобальное.

14. Креативность.

Все самоактуализаторы обладают способностью к творчеству. Они не обязательно должны быть поэтами, художниками, артистами, – словом, представителями творческих профессий, творчество может проявляться в повседневной жизни. Считая свою тещу самоактуализатором, А. Маслоу говорил, что она так может приготовить суп, что в этом супе будет больше креативности, чем во второсортной поэзии. Креативность самоактуализаторов спонтанна и естественна, она похожа на спонтанное проявление детскости, непосредственности у ребенка.

15. Сопротивление оккультуриванию.

Самоактуализирующиеся люди находятся в состоянии гармонии со своей «внутренней» культурой. Они не борются с тем, что общепринято, не тратят силы на борьбу с «ветряными мельницами», но они всегда независимы и нетрадиционны, если искажаются их глобальные ценности.

Вершинные или мистические переживания

Исключительно важное значение А. Маслоу придавал вершинным (пределальным) переживаниям личности. Вершинные переживания связаны у А. Маслоу с интуитивным механизмом сознания – попаданием в измененное состояние, в котором не проявляется интеллект. Измененное состояние сознания

(ИСС) погружает человека в более масштабную по сравнению с интеллектом (рациональностью) энергоинформационную реальность, в которой он взаимодействует с более тонкой (более сложной) энергоинформационной средой, что может проявляться в виде прозрений, открытия новой информации. Измененные состояния сознания помогают на уровне мирочувствия ощутить свои подлинные возможности. Поскольку проживание предельных состояний не осмыслено в психологии, то определено А. Маслоу как мистическое. «Каждый человек, пишет А. Маслоу, в каждом предельном переживании временно приобретает многие из тех характеристик, которые я обнаружил у самоактуализирующихся личностей, другими словами, он на какое-то время становится самоактуализирующимся». По наблюдению А. Маслоу, «предельные переживания могут придавать жизни смысл и ценность. Могут ликвидировать состояние «экзистенциальной бессмысленности...».

Теория метамотивации и ценности Бытия (Б-ценности)

А. Маслоу метамотивацию связывал с ценностями Бытия, где ценности Бытия (Б-ценности) не ориентированы на удовлетворение базовых потребностей, они над ними (более высокий потребностный уровень). К ценностям Бытия (Б-ценности) А. Маслоу отнес: 1) истина, 2) добро, 3) красота, 4) целостность; 5) единство противоположностей; 6) жизненность (процесс, движение), 7) уникальность, 8) совершенство, 9) необходимость, 10) завершенность, 11) справедливость, 12) порядок, 13) простота, 14) богатство, 15) легкость, 16) игра, 17) самодостаточность. Приведенный список космопланетарных ценностей определяет уровень мотивации самоактуализирующиеся личности. Это не просто мотивация, направленная на удовлетворение базовых потребностей, это мотивация к жизнедеятельности на основе духовных ценностей, обозначенная А. Маслоу как «метамотивация». Метамотивация – атрибут самоактуализирующейся личности, как и ценности Бытия (Б-ценности).

• Шаги по пути к самоактуализации

1. Движение в сторону самоактуализации – это разоблачение собственных психологических защит, осознание их негативного влияния на процесс формирования позитивного образа человека и окружающего мира и отказ от них. Чтобы двигаться вперед, необходимо избавиться от сдерживающих развитие защит и комплексов.

2. Самоактуализирующаяся личность всегда полностью погружается в деятельность, проживает эмоционально полностью психологические механизмы, которые дают ей возможность реализовать себя и ощутить всю полноту Бытия. Это возможно при условии реализации своего предназначения (природы).

3. Перед самоактуализирующейся личностью встает проблема выбора: продвижение вперед или отступление. Человек должен выбирать между страхом, защитой – свободой, самодостаточностью. А. Маслоу считал, что десять

раз в день выбирать развитие, а не страх – десять раз продвигаться в сторону самоактуализации.

4. Самоактуализация – это сонастраивание личности со своей внутренней природой. Только тогда человек становится самим собой, когда воплощает свою природу.

5. Честность и ответственность за свои действия, поиск ответов внутри себя. Не стараться удовлетворить своими ответами других, не позировать на публику. Берущий на себя ответственность – актуализируется.

6. Доверие самому себе, вера в свои возможности, действовать в соответствии со своими взглядами. Никто не может сделать более удачный выбор, чем вы сами.

7. Самоактуализация – процесс постоянного развития своих возможностей. Постоянная работа над собой имеет большое значение для каждого человека, независимо от его способностей. Довольно часто можно наблюдать жизненную ситуацию, когда человек средних способностей много работающий над собой, добивается большей автономности, внутренней свободы, реализует свою природу, чем одаренный от природы лентяй.

Таблица 6

Критерии самоактуализации

На основе самоактуализационного теста (САТ)

| № | Критерии (шкалы) | Показатели |
|----|----------------------------|--|
| 1. | Компетентность во времени | 1) Видеть свою жизнь целостно; 2) способность проживать настоящий момент во всей полноте; 3) ощущать неразрывность настоящего, прошлого, будущего; 4) оптимизм; 5) реалистичность; 6) сила духа; 7) бережное отношение ко времени; 8) умение настроить себя на позитив; 9) синергичность |
| 2. | Поддержка самоактуализации | 1) Независимость в поступках, но не враждебность; 2) независимость ценностей; 3) независимость в поведении; 4) вера в свои силы; 5) совесть; 6) реалистичность в жизненных ситуациях; 7) правдивость по отношению к себе; 8) вера в людей; 9) искренность; 10) стойкость по отношению к чужому мнению, самодостаточность; 11) спонтанность в принятии решений; 12) позитивное отношение к себе; 13) адекватная самооценка; 14) увлеченность собственным трудом; 15) независимость; 16) бескорыстие; 17) способность прислушаться к себе; 18) разумность; 19) незакомплексованность; 20) открытость |
| 3. | Ценостные ориентации | 1) Какие ценности выбирает личность; 2) принципиальность; 3) спонтанность в принятии решений; 4) самостоятельность в выборе ценностей; 5) глубина взгляда, позиции; 6) адекватная самооценка; 7) собственная деятельность – это большая ценность; 8) уважение и доверие себе, своему организму; 9) потребность в поддержке своего достоинства; 10) синергичность; 11) ощущение полноты и радости бытия; 12) знание себя; 13) вера в людей, доверие им; 14) глубина и целостность приобретенных ценностей; 15) целостность восприятия мира; 16) устойчивость к социальным влияниям; 17) аутентичность (подлинность) |

| | | |
|-----|----------------------------------|---|
| 4. | Гибкость поведения | 1) Гибкость в реализации своих ценностей; 2) способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию; 3) не конфликтность в отношении с людьми; 4) умение понять, что настоящее, а что нет; 5) самодостаточность; 6) целостность существования; 7) стремление к самосовершенствованию; 8) аутентичность, доверие своим ощущениям и своему организму; 9) толерантность к окружающим, уживчивость |
| 5. | Сензитивность к себе | 1) Каковы потребности? 2) каковы чувства? – несколько человек отдает себе отчет в них; 3) скромность, чувство меры; 4) отходчивость; 5) целостность существования; 6) синергичность чувствований; 7) умение слушать себя, 8) ярко выраженное ощущение, что собственная природа (организм) не лжет, а направляет; 9) стремление принять другого; 10) спонтанность проявления позитивных чувств, не боясь быть высмеянным; 11) спонтанная опора на свой организм, свою природу |
| 6. | Спонтанность | 1) Спонтанность в выражении собственных чувств; 2) отходчивость; 3) развитость фантазии; 4) гибкость, субъективность; 5) необходимость опираться на чувства, если хочешь понять другого; 6) ситуативное использование юмора; 7) не боюсь быть самим собой; 8) доверие своей природе; 9) все хорошее, творческое возникает на основе хорошего настроения, радости, счастья; 10) аутентичность в мыслях и поступках; 11) синергичность |
| 7. | Самоуважение | 1) Оценка собственных достоинств |
| 8. | Самоприятие | 1) Приятие себя; 2) вера в свои силы; 3) толерантность по отношению к чужому мнению в отношении себя; 4) способность к анализу собственного поведения; 5) не осуждаю других; 6) стремление к собственной целостности; 7) стойкое позитивное отношение к себе; 8) адекватная самооценка; 9) стремление к объективным оценкам; 10) понимание того, что ты можешь совершать ошибки и относиться к этому без фанатизма; 11) адекватное самовосприятие; 12) со слабостями борюсь не даю им завладеть мною; 13) не прячу своих слабостей, я то, что я есть; 14) отсутствие страха перед трудностями |
| 9. | Представления о природе человека | 1) Восприятие природы человека в целом положительно; 2) вера в человека, в человечество; 3) гендерный подход к оценке природы человека; 4) неприятие жестокости, агрессии; 5) понимание сложности природы человека, но при этом вера, что созидательные возможности его велики; 6) доверие и интерес к себе, своим потенциальным возможностям; 7) вера в способности человека понимать и принимать другого; 8) синергичность природы человекенка |
| 10. | Синергичность | 1) Целостное восприятие мира; 2) связанность противоположностей; 3) опора на чувства; 4) ощущение времени как целостности прошлого, настоящего, будущего; 5) целостность психики как инструмента познания; 6) связь (не отделение себя) с социумом; 7) вероятностность представлений о социальных объектах |
| 11. | Приятие агрессии | 1) Приятие своей агрессии; 2) не оправдание своей антисоциальности |
| 12. | Контактность | 1) Установление быстрых контактов; 2) естественность и непринужденность в поведении; 3) внимательность к людям |
| 13. | Познавательные потребности | 1) Желание приобретать знания о мире |
| 14. | Креативность | 1) Творческая направленность личности; 2) поиск нестандартных (новых) решений в трудных ситуациях; 3) стремление к созданию нового; |

| | | |
|-----|--------------|--|
| | | 4) деятельность совпадающая с собственной природой; 5) самоорганизация любимой деятельности; 6) возвращение к позитивным чувствам; 7) стремление заняться любимым делом; 8) стремление к риску; 9) стремление к самосовершенствованию; 10) отсутствие стереотипов в мышлении; 11) стремление к освоению любимой деятельности |
| 15. | Самоконтроль | 1) Внутренняя дисциплина |

Выводы: теория самоактуализации заложила основу для развития гуманистически ориентированного подхода в образовании. Доверие своей природе, способность к саморазвитию присуща каждому здоровому человеку. Заложенная в нас природой способность развиваться является фундаментом для построения системных образовательных объектов. Саморазвитие – это процесс, раскрывающий человеческую природу, индивидуальность, в которой проявляются два типа процессов: 1) рефлексивные процессы, которые позволяют осмыслить все что происходит вокруг, выстроить траекторию восхождения к более высоким уровням энергоинформационной реальности; 2) интуитивные состояния, которые проявляют возможности человека, находящиеся выше интеллекта.

2.2. Концепция личностного роста

Разрабатываемая в научных работах С.Л. Братченко проблема личностного роста опирается на теорию самоактуализации, которая в основе своей имеет ценностное ядро, определяющее степень доверия развивающегося человека к человечеству: вера в его позитивные возможности, креативность, желание двигаться от низких уровней развития к высоким, эволюцию сознания человечества и т.д. Человек (ребенок), веряющий в то, что с помощью людей можно достичнуть значимого креативного личностного результата, усваивает такие ценности, которые будут находиться в гармонии с его доверием. Отсутствие доверия в человечество порождает в ребенке соответствующие представления о содержании и механизмах собственной реализации (Макс Otto).

В соответствии с вышесказанным, представления психологов о природе человека можно разделить на два направления:

- **доверяющих (оптимистов) природе человека** (конструктивная сущность; творческий потенциал, раскрывающийся при определенных условиях; открывает свою «сущность» в результате самосозидания; стремиться к самоактуализации;

- **недоверяющих (пессимистов)**, которые утверждают, что природа человека асоциальная, деструктивная, и что человек сам не может с ней справиться. Человек представляет собой нейтральный объект, который формируют внешние влияния, поэтому человек не имеет «сущности».

Две принципиально различные позиции в психологии порождают вопрос «Как воспитывать человека?». Типологию базисных установок о природе человека С.Л. Братченко представил в виде таблицы 7.

Таблица 7

Типология базисных установок психологических концепций и идей

| Базисная установка | Природа человека | Смысл воспитания | Основные представители |
|---|-----------------------|---------------------------|---|
| 1. Вера в человека (гуманистический подход) | Безусловно позитивная | Помощь в самоактуализации | Концепции К. Роджерса, А. Маслоу |
| | Условно позитивная | Помощь в выборе | Экзистенциальный подход (В. Франкл, Дж. Бюджентал) |
| 2. Неверие в человека | Негативная | Исправление, компенсация | Классический фрейдизм |
| | Нейтральная | Формирование, коррекция | Бихевиоризм, некоторые подходы в советской психологии |

В таблице показаны различия в подходах психологов к проблеме формирования человека. Концепция личностного роста является, по мнению автора, логическим продолжением взгляда на человека с позиции гуманистически ориентированной психологии, с опорой на личностно-ориентированный подход К. Роджерса, который не ограничивается жесткой схемой и однозначными толкованиями.

Личность

«Личность – это человек, как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие с внешним миром, включая и других людей, так и с внутренним миром, с самим собой. Личность – это внутренняя система саморегуляции человека» [Братченко С.Л., с. 2]. На развитие личности оказывают воздействия по меньшей мере две детерминирующие силы:

- внутренний мир (организм, индивидуальность);
- внешний мир (среда, в широком смысле слова).

Модель развития личности С.Л. Братченко (рисунок 2) представляет собой треугольник, в котором соотношение между тремя движущими силами: **личность – внутренний мир – внешний мир** определяет линию жизни человека (рисунок 5).

Личность

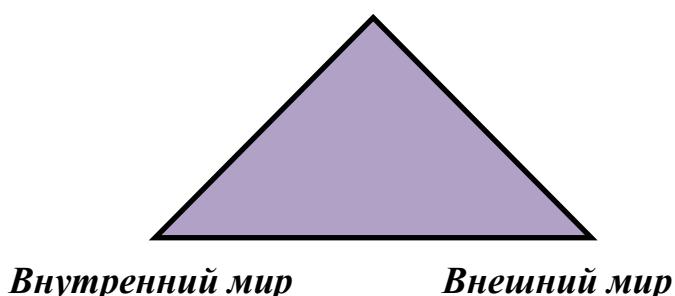


Рисунок 5.

Важнейшими характеристиками зрелой личности являются: интенциональность, автономность, динамичность, целостность, конструктивность, индивидуальность. Эти характеристики личности не даны изначально, они скорее потенциально заданы. Степень самоактуализации личности зависит от взаимоотношения, взаимодействия внешних и внутренних сил. Первичной причиной саморазвития является организм, внутренний мир человека, в котором кроется мощный потенциал развития: стремление к росту, к реализации способностей, возрастанию возможностей, большей зрелости, конструктивности, названных К. Роджерсом «тенденцией к актуализации».

Отношения ребенка с внешним миром (другими людьми) всегда носят сложный, порой драматичный характер. Драматизм проявляется в противоречии между, с одной стороны, стремлением ребенка к контактам с другими детьми (человек «неизлечимо социален» К. Роджерс), с другой – ориентирован на удовлетворение важнейшей потребности в самоуважении, реализации потенциальных возможностей и т.д., что далеко не всегда может оцениваться другими детьми.

Личностный рост – это:

- не усвоение каких-либо знаний;
- не освоение какой-либо деятельности;
- не формирование устойчивой системы ценностных ориентаций;
- не присвоение ребенком общественной человеческой сущности;
- не формирование активной жизненной позиции;
- не развитие способности создавать новые формы общественной жизни;
- не освоение образа идеального взрослого.

Главный психологический смысл личностного роста – освобождение себя, психическое расширение себя, сонастраивание себя со своей природой, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация, творчество и развитие всех основных личностных атрибутов: интенциональности, автономности, динамичности, целостности, конструктивности, индивидуальности.

Критерии личностного роста

В соответствии с моделью личностного развития личностный рост может измеряться с опорой на характеристики **внутреннего мира и мира внешнего**. Критерии оценки внутреннего мира складываются из инtrapерсональных характеристик: *принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность*. Критерии оценки внешнего мира складываются из интерперсональных характеристик: *принятие других, понимание других, социализированность, творческая адаптивность*.

Критерии личностного роста представлены на таблице 8.

Таблица 8

Критерии личностного роста

(по С.Л. Братченко и М.Р. Мироновой)

| № | Критерий (шкалы) | Показатели |
|---|---|--|
| • Интраперсональные характеристики личностного роста | | |
| 1. | Приятие себя | 1) Приятие себя таким, как ты есть; 2) уважение к себе; 3) вера в свои возможности; 4) доверие собственной природе (организм мудрее, чем мышление (сознание) – К. Роджерс) |
| 2. | Понимание себя | 1) Более точное, глубокое представление о себе: своем актуальном состоянии (чувства, желания, мысли); 2) способность услышать себя подлинного сквозь маски и защиты; 3) адекватная и гибкая «Я-концепция»; 4) стремление к сближению «Я-реального» и «Я-идеального» |
| 3. | Открытость внутреннему опыту переживаний | 1) Освободиться от искажающего влияния защит и масок; 2) стать более свободной и зрелой личностью |
| 4. | Ответственная свобода | 1) Во взаимоотношениях с самим собой; 2) ответственность за свою жизнь; 3) осознание своей субъективности и свободы; 4) ответственность за выбор ценностей и вынесение оценок; 5) независимость от внешних оценок; 6) верность себе; 7) ответственность за актуализацию своей индивидуальности |
| 5. | Целостность | 1) Усиление интегрированности и взаимосвязанностей всех аспектов жизни (целостность внутреннего мира); 2) конгруэнтность; 3) отсутствие разрыва между интеллектом и чувством; 4) отсутствие разрыва между личностью и организмом; 5) отсутствие разрыва между «Я-реальным» и «Я-идеальным» |
| 6. | Динамичность | 1) Непрерывный процесс изменений (рост личности) как подлинный способ её существования; 2) гибкость, открытость; 3) при этом способность сохранять свою идентичность; 4) всегда быть в процессе поиска своих новых возможностей; 5) отсутствие закостенелости |
| • Интерперсональные характеристики личностного роста | | |
| 1. | Приятие других | 1) Динамика отношений с другими людьми; 2) приятие других такими как они есть; 3) уважения своеобразия других; 4) уважение права быть самим собой у других; 5) признание других ценностью; 6) доверие другим; 7) чувство общности с другими людьми |
| 2. | Понимание других | 1) Свобода от предрассудков и стереотипов; 2) способность к адекватному восприятию действительности; 3) готовность вступать в личностный контакт с другими; 4) сопереживание другому; 5) эмпатия |
| 3. | Социализированность | 1) Стремление к конструктивным социальным отношениям; 2) обретение большей открытости и естественности через социальные контакты; 3) обретение большей реалистичности и гибкости; 4) способность жить с другими в гармонии; 5) способность компетентно разрешать личностные конфликты |
| 4. | Творческая адаптивность | 1) Готовность смело и открыто решать жизненные проблемы; 2) готовность смело и открытоправляться с проблемами, не упрощая их; 3) адаптироваться к новым ситуациям; 4) умение выразить всю полноту внутренних возможностей |

С.Л. Братченко приходит к обобщенному пониманию механизма личностного роста: если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, ведущий к проявлению и возрастанию личностной зрелости. Полноценный личностный рост возможен в том случае, если интраперсональность не будет подавляться интерперсональностью, т.е. внутренний мир не будет подавляться внешним.

Выводы: личностный рост – это сложный, нелинейный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий всегда индивидуальную траекторию восхождения к вершинным точкам. Основой личностного роста может быть механизм расширения сознания, т.е. выход за пределы ситуации.

2.3. «Возможностная» теория развития личности

Автор идеи – доктор психологических наук Дмитрий Алексеевич Леонтьев в своих работах развивает представление о *развитии личности* как *единстве «необходимого» и «возможного»* на основе использования *рефлексивного сознания*. Интервалы «необходимого» и «возможного» взаимообусловлены, они могут сменять друг друга в зависимости от ситуации, в которую попадает человек, поэтому автор использует метафору *«пунктирный человек»*, который по необходимости может существовать в то в сфере «возможного», то в сфере «необходимого».

Личностное развитие протекает в направлении от генетически обусловленных универсальных структур к менее универсальным структурам, изначально существующих в модальности «возможного», т.е. психических возможностей имеющихся у субъекта, находящихся в неразвернутом состоянии (резерв, ресурс). Раскрытие скрытых ресурсов происходит по мере саморазвития субъекта. Рефлексивное сознание проявляет себя как механизм самоорганизации субъектного начала, реализуемого через собственную активность. Такое представление о развитии человека в экзистенциальной психологии является проявлением возможного, но не обязательного, поскольку сфера возможного может быть использована только субъектом, ориентированным на собственное развитие и самостроительство. Ключевыми понятиями для Д.А. Леонтьева стали: *пространство возможного, рефлексивное сознание, поступок*.

Основные тезисы теории Д.А. Леонтьева

I. Человек может существовать в интервалах «необходимого» и «возможного». «Необходимое» рассматривается автором как порождаемое причинно-следственными связями (закономерностями). Путь человека к реализации «необходимого» можно трактовать как адаптацию (приспособление) к социальной среде. «Возможное» – это область, в которой не могут проявляться причинно-следственные связи (возможное проявляется через более сложную среду сознания). Путь к приращению «возможного» – это выход за пределы приспособительства, рационального отношения к действительности.

II. Категория «возможное» понимается автором как процесс самодетерминации, т.е. независимого существования личности от внешних причин и условий. Самодетерминация – способность человека к самостоятельному выбору, не обусловленному причинно-следственными закономерностями. Самодетерминация – ориентир на поиск и открытие внутренних причин, ведущих к обретению индивидуальности, свободы, самодостаточности, автономности, – словом, к достижению более высокой точки психического развития личности. Переход категории «возможное» в категорию «действительное» происходит только в результате выбора и принятия решения самим человеком (субъектом). Эмпирическим индикатором в сфере возможного является неспровоцированный выход за задаваемые ситуацией рамки. Этот выход осуществляется по мере развития личности в сторону выбора более вариативных возможностей, в противовес однозначным необходимостям.

Д.А. Леонтьев предложил мультирегуляторную модель личности, в которой в обобщенном виде описал структуру семи режимов существования человека: от полностью детерминируемого (зависимого от внешних причин) до полностью свободного и автономного (самодетерминируемого):

1) остановка, пауза – между стимулом и реакцией для включения в работу рефлексивного сознания, благодаря которому человек может выстраивать собственное представление об окружающей действительности и, соответственно, модель собственного поведения;

2) посмотри на себя со стороны – включение рефлексивного сознания и осмысление всех вариантов и альтернатив, что ведет к осуществлению человеком любого выбора;

3) расщепление чувства собственного Я, осознание несовпадения, что Я именно такой, Я как личность есть то, каким я выбираю быть, каким делаю себя;

4) выявление альтернативности любых выборов и поиск неочевидных альтернатив или поиск и выбор из уже имеющегося хорошего – лучшего;

5) осознание цены, которую необходимо платить за каждый из возможных выборов, другими словами это экзистенциальный расчет;

6) осознание ответственности за выбор избранной альтернативы, которую человек может нести в соответствии с использованием двух стратегий определения собственной идентичности:

- стратегия социальной идентичности предполагает определение себя через принадлежность к какой-либо социальной группе. В этом случае человек, как правило, отказывается от собственной личности полностью или частично. Эрих Фромм определил последствия осуществления выбранной человеком стратегии как «бегство от свободы», человек сливаются с толпой и чувствует себя при этом хорошо. Поскольку таких людей больше, нежели тех, кто выбирает свободу и автономию, то Д.А. Леонтьев утверждает, что мир наполнен ин-

фантилизмом, бегством от личности в социальные группы;

- стратегия личностной идентичности базируется на:

А) процессе развития личности, понимаемого человеком как освобождения себя от различных форм зависимости (социальной, симбиотической и др.) в сторону всё большего обретения себя (самостоятельности, свободы, автономности) через поиск и обнаружение границы между «мной» и «не мной», которая помогает человеку самоотождествляться, расширять границы «себя»;

Б) преемственность себя во времени (идентичность), т.е. проживание различных ситуаций событий, явлений, позволяющих меняться, при этом чувствуя связь с прошлым и ощущением устремленности в будущее. Ключевым понятием преемственности во времени является ответственность, именно ответственностью обеспечивается тождественность самому себе, подтверждением своей состоятельности в будущем;

В) ощущение себя как единственной и уникальной точки в мире, которую не занимает никто другой. Она является источником активности, ответственности, взаимодействия с миром. Процветание общества зависит от наличия в нем критической массы людей, ориентирующихся на стратегию личностной идентичности;

7) обретение самостоятельности, большей степени внутренней свободы, автономности, обретение личностной идентичности.

III. Самодетерминация становится возможной на основе использования **рефлексивного сознания**. Рефлексивное сознание помогает осмыслить возможности последствия совершающего человека выбора.

IV. По мере развития личности **причины** начинают замещаться **предпосылками**, которые в отличие от причин порождают не необходимые следствия, а спектр более масштабных возможностей т.е. перехода из ясного, четко структурированного мира в мир, где царит неопределенность. Мир, который человек понимает как заранее неопределенный, как только имеющуюся вероятность для создания нового, – есть экзистенциальное миропонимание. Под «неопределенностью» можно понимать неограниченные по сравнению с «определенностью» возможности развития человека. Характеристиками неопределенности являются: не предсказуемость, вероятность, стохастичность, спонтанность, – в обобщенном варианте – многомерность, нелинейность. Эти характеристики могут дать представление о результатах развития человека, который может черпать информацию и энергию для собственного развития с более высоких уровней энергоинформационной реальности. Возможности никогда не воплощаются в действительность сами, это происходит только через усилие, деятельность субъекта, который вкладывает свои ресурсы и силы в реализацию выбранной возможности. Взгляд Д.А. Леонтьева на проблему личностного развития личности можно представить в виде матричной модели «возможностного» развития школьника» (Таблица 9).

Таблица 9

Матричная модель «возможностного» развития личности
 (разработана на основе идей Д.А. Леонтьева)

| Развитие личности: | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|-----------------|
| «необходимое» | | | «возможное» | | | | |
| Линейные характеристики необходимого: простота, рядорасположенность объектов, использование рациональности | | | Нелинейные характеристики возможного: вероятность, спонтанность, неопределенность, стохастичность, выход за пределы ситуации | | | | |
| Общество | <p>Человек как существо:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пассивное; - управляемое; - влекомое; - предсказуемое; - не свободное; - не рефлексирующее; - использующее только хорошо известное; - использующее 1,2,3,4 ступени потребностей (по А. Маслоу) в своем развитии (стремящийся к рациональности). | | | <p>Человек как субъект:</p> <ul style="list-style-type: none"> - активен; - самостоятелен; - сопротивляется чуждому; - креативен; - свободен; - рефлексирует; - использует креативные возможности хаоса (неопределенности), выход за пределы рациональности; - использует 5 ступень потребностей – потребность в самоактуализации и творчестве (по А. Маслоу). | | | Личность |
| Режимы существования человека самодвижение к личностной идентификации | | | | | | | |
| 1 этап Остановка, пауза | 2 этап Посмотри на себя со стороны | 3 этап Расщепление собственного Я | 4 этап Поиск неочевидных альтернатив | 5 этап Осознание цены за выбор | 6 этап Осознание ответственности за выбор | 7 этап Свобода, автономность, расширение себя | |
| Результаты | | | | | | | |
| Включение рефлексивного сознания | Осмысление вариантов и альтернатив | Проживание парадоксального состояния (Я-действительное – Я-будущее) | Выявление скрытых (неочевидных, но продуктивных) альтернатив | Осознание цены за выбор | Осознание ответственности за выбор | Результат: Личностное развитие | |

Выводы: «Возможностная» теория личностного развития человека (школьника) Д.А. Леонтьева ориентирует педагогическое сообщество к пониманию процесса личностного развития человека как сверхсложного, стохастического (угадывающего направление и качество развития) процесса. Зоны «необходимого» и «возможного» в процессе жизнедеятельности человека могут чередоваться, ориентируя его как на «определенность», так и на «неопределенность», но зоной настоящего (подлинного) развития является зона «возможного», где личностные возможности человека могут проявляться в полную силу. Категория «возможное» как экзистенциальный ориентир помогает человеку осознать малые продуктивные возможности «определенности» и устремить

свои взоры к освоению «возможного» как наиболее креативного направления движения к обретению личностной самоидентичности.

Общий вывод: личностное развитие – сверхсложный нелинейный процесс изменения характеристик личности в сторону обретения авторской позиции, внутренней свободы, автономности, проявления индивидуальности, ответственности. Личностное развитие протекает в двух режимах:

- 1) осмысление реальности при помощи логики;
- 2) проживание расширенных (измененных) состояний сознания, позволяющих приращивать новую информацию и энергетически её проживать.

Теоретически источник получения нового находится выше интеллекта – на уровне интуиции. Интуиция – источник получения новой информации, а интеллект – механизм её осмысливания. Саморазвитие происходит благодаря интеллекту и интуиции, выполняющих различные функции, но работающих в контексте одного процесса.

3. Психологическая характеристика подросткового возраста

В психолого-педагогической литературе данный возраст описан под разными названиями: подростковый переходный, пубертальный, пубертатный, отрочество, негативная фаза возраста полового созревания, возраст второй перерезки пуповины. Разные названия отражают разные стороны происходящих в жизни подростка перемен.

Наступление подросткового возраста со всей очевидностью проявляется в резком возмужании организма, внезапном увеличении роста и развитии вторичных сексуальных признаков. У девочек это процесс начинается приблизительно на 2 года раньше и длится в течение более короткого времени (3–4 года), чем у мальчиков (4–5 лет). Этот возраст считается периодом выраженного увеличения сексуальных желаний и сексуальной энергии, особенно у мальчиков.

С фазами биологического созревания у подростков совпадают: фазы развития интересов. С одной стороны, теряется интерес к вещам, которые его интересовали раньше (презрительное отношение к детским забавам и т.д.). При этом не утрачиваются ни навыки, ни сложившиеся механизмы поведения. С другой стороны, возникают новые интересы: новые книги, в основном эротического характера, острый сексуальный интерес.

Во время смены интересов есть момент, когда кажется, что у подростка вообще отсутствует какой бы то ни было интерес.

Ведущая деятельность - интимно-личностное общение со сверстниками. Отношения со сверстниками более значимы, чем со взрослыми.

В подростковом возрасте среди детей начинают выделяться группы. Сначала они состоят из представителей одного пола, впоследствии возникает тенденция к объединению подобных групп в более крупные компании или сбо-

рища, члены которых что-то делают сообща. С течением времени группы становятся смешанными. Еще позже происходит разделение на пары, так что компания состоит только из связанных между собою пар. Ценности и мнения референтной группы подросток склонен признавать своими собственными. Типичная черта подростковой группы – чрезвычайно высокая конформность. К мнению группы и ее лидера относятся некритически. Диффузное «я» нуждается в сильном «мы», инакомыслие исключено. Также одной из особенностей этого возраста является возникающее чувство взрослости. Объективной взрослости у подростка еще нет. Субъективно она проявляется в развитии чувства взрослости и тенденции к взрослости:

1. Эманципация от родителей. Ребенок требует суверенности, независимости, уважения к своим тайнам. В возрасте 10–12 лет дети еще пытаются найти взаимопонимание у родителей. Однако разочарование неизбежно, так как ценности их различны.

2. Новое отношение к учению. Подросток стремится к самообразованию, причем часто становится равнодушным к отметкам. Порой наблюдается расхождение между интеллектуальными возможностями и успехами в школе: возможности высокие, а успехи низкие.

3. Взрослость проявляется в романтических отношениях со сверстниками другого пола. Здесь имеет место не столько факт симпатии, сколько форма отношений, усвоенная от взрослых (свидания, развлечения).

4. Внешний облик и манера одеваться.

Следующие серьезные изменения подросткового возраста связаны с бурными внутренними переживаниями эмоциональных трудностей. Временами подростки чувствуют себя настолько несчастными, что плачут и хотят бросить всех и все, им кажется иногда, что люди смотрят на них, говорят о них, смеются над ними, некоторым в голову приходят идеи суицида.

Подростки становятся застенчивыми и придают большое значение недостаткам своей внешности и поведения, что приводит к нежеланию встречаться с некоторыми людьми. Иногда тревожность парализует социальную жизнь подростка настолько, что он отказывается от большинства форм групповой активности. Появляются страхи открытых и закрытых пространств.

Отклонения в поведении свойственны почти всем подросткам. Характерные черты этого возраста – чувствительность, частая резкая смена настроения, боязнь насмешек, снижение самооценки. У большинства детей со временем это проходит само собой, некоторым же нужна помощь психолога.

Расстройства бывают поведенческие и эмоциональные. Эмоциональные преобладают у девочек. Это депрессия, страхи и тревожные состояния. Причины обычно социальные. Нарушения в поведении в четыре раза чаще бывают у мальчиков.

В этот период происходит ценностно-смысловая саморегуляция поведе-

ния. Если человек научится объяснять, а, следовательно, регулировать свои действия, то потребность объяснить свое поведение волей-неволей приведет к подчинению этих действий новым законодательным схемам. У подростка наблюдается «интоксикация» сознания, он оказывается поверженным в сомнения, раздумья, мешающие активной деятельной позиции.

В психолого-педагогической литературе подростковый возраст неизменно описывается как период кризиса. Это кризис социального развития относится к числу острых. Характеризуется падением успеваемости, снижением работоспособности, дисгармоничностью во внутреннем строении личности.

Симптомы кризиса:

1. Наблюдается снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребенок одарен.

Это связано с переходом от наглядности и знания к пониманию и дедукции (выведение следствия из предпосылок, умозаключение). На смену конкретному приходит логическое мышление. Это проявляется в критицизме и требовании доказательств. Подросток теперь тяготится конкретным, его начинают интересовать философские вопросы (проблемы происхождения мира, человека). Охлаждает к рисованию и начинает любить музыку.

Происходит открытие мира психического, внимание подростка впервые обращается на других лиц. Разделяется мир внутренних переживаний и объективная действительность. В этом возрасте, многие подростки ведут дневники.

2. Второй симптом кризиса – негативизм. Иногда эту фазу таки называют фазой второго негативизма по аналогии с кризисом 3 лет. Ребенок как бы отталкивается от среды, враждебен, склонен к ссорам, нарушению дисциплины. Одновременно испытывает внутреннее беспокойство, недовольство, стремление к одиночеству, к самоизоляции.

У мальчиков негативизм проявляется ярче и чаще, чем у девочек, и начинается позже – в 14–16 лет.

4. Синергетическая модель личностного развития школьника

Личностное развитие осуществляется синергетическим механизмом бифуркации. Как сложноорганизованная (нелинейная) система «личностное развитие» школьника может осуществляться на основе универсальной модели (см. с. 17 данного пособия)

Для того, чтобы изменить собственные характеристики и двигаться в сторону самоактуализации, человеку (школьнику) необходимо понимать, что собственное развитие связано не только с построением логики движения к более высоким точкам развития и прилагаемыми усилиями, оно, как указывал А. Маслоу, связано с выходом сознания в область вершинных, переживаний, благодаря которым происходит подключение сознания к более высоким уровням энергоинформационной реальности, без которых, как утверждает синергетика, не происходит процессов самоорганизации материи.

Использование возможностей (по Д.А. Леонтьеву) помогает человеку ощутить другую, более совершенную энергоинформационную среду, в которой психические возможности человека реализуются на более высоком уровне, вот почему процесс саморазвития особенно на конечной стадии переживается человеком во всей полноте, позволяет ему «чувствовать силу, превосходящую его самого» (Н.А. Бердяев). Яркое переживание победы над собой всегда пропорционально приложенному усилию.

МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА (младшие подростки, 5–7 классы) (Разработка Б.А. Кутузова)

1. Основные критерии личностного развития подростков

Шкалы

1. Самопознание. Умение прислушиваться к себе. Доверие своим ощущениям. Правдивость по отношению к себе. Приятие себя таким, каков ты есть. Позитивное отношение к себе. Вера в собственные силы, свою природу, доверие организму. Отсутствие боязни быть самим собой. Отсутствие страха перед трудностями. Склонность к проявлению позитивных чувств. Стремление к свободе и независимости.

2. Приятие и понимание других. Уважение к другим, понимание их непохожести, их неповторимости. Понимание, что другой человек (неповторимый, уникальный) есть ценность. Доверие другим, вера в их позитивные возможности. Чувство общности: все разные, но интересные и способные к позитивной деятельности. Сопереживание другому, помочь в трудной ситуации. Эмпатия.

3. Социализированность. Открытость в общении и деятельности. Стремление к позитивному общению и конструктивной совместной деятельности. Сосуществование с другими в гармонии. Адаптация новым ситуациям. Гибкость, реалистичность, открытость. Способность сглаживать и разрешать конфликты позитивным путем.

4. Ответственность. Ответственность по отношению к себе, своему выбору, своей жизни. Ответственность за выбор ценностей и деятельности. Ответственность за реализацию своего потенциальных возможностей. Независимость от внешних оценок.

5. Креативность. Стремление к созданию чего-то нового, интересного. Вовлеченность в деятельность. Стремление заниматься любимой деятельностью. Стремление к рефлексии. Поиск новых решений в трудных ситуациях. Терпимость к неопределенности. Отсутствие стереотипов.

6. Синергийность. Ощущение, что процесс личностного развития протекает не только в контексте логической реальности, но и за её пределами. Новообразования возникают спонтанно в критическом состоянии сознания. Опора на чувства. Эмерджентность результата.

Таблица 10

2. Критерии и уровни личностного развития подростков

| Критерии | Уровни | | |
|-------------------------------|---|---|--|
| | Высокий (3 балла) | Средний (2 балла) | Низкий (1 балл) |
| 1. Самопознание | Умение прислушиваться к себе. Доверие своим ощущениям. Правдивость по отношению к себе. Приятие себя таким, каков ты есть. Позитивное отношение к себе. Вера в собственные силы, свою природу, доверие организму. Отсутствие боязни быть самим собой. Отсутствие страха перед трудностями. Склонность к проявлению позитивных чувств. Стремление к свободе и независимости. | Прислушиваюсь к себе в зависимости от ситуации: иногда опираюсь на свой организм, иногда нет. Не всегда могу дать правдивую оценку себе. Нравлюсь себе не всегда. Не во всех ситуациях. Когда у меня что-то не получается, то не верю в свои возможности, обвиняю в неудаче других людей. Свою позицию проявляю ситуативно, только когда она не вредит собственному благополучию. Стремлюсь к независимости, но понимаю, что почти всегда зависим от обстоятельств. | Прислушиваюсь только к другим. Не доверяю своим ощущениям. Использую маски, чтобы казаться лучше. Не нравлюсь себе. Не верю в себя и свои возможности, не опираюсь на них и не использую. Если встречаются трудности внутреннего характера, то отказываюсь от борьбы. Свои чувства всегда контролирую, не проявляю их открыто. Зависим от людей и обстоятельств. |
| 2. Приятие и понимание других | Уважение к другим, понимание их непохожести, их неповторимости. Понимание, что другой человек (неповторимый, уникальный) есть ценность. Доверие другим, вера в их позитивные возможности. Чувство общности: все разные, но интересные и способные к позитивной деятельности. Сопереживание другому, помочь в трудной ситуации. Эмпатия. | Уважаю, понимаю, ценю людей только выборочно, главным образом за определенные качества. Не думаю что все люди представляют для меня ценность. Не верю, что человек по отношению ко мне всегда будет демонстрировать позитивное отношение, когда ему выгодно, тогда – да. Помогаю только близким или знакомым людям. Сопереживаю не всегда и не всем. Эмпатичен к другим ситуативно. | Не принимаю других за то, что не похожи на меня. Другой для меня не является ценностью. Не доверяю людям, опасаюсь обмана. Не верю в добное отношение ко мне. Не сочувствую другим, пусть сочувствуют мне. Возможно тогда я буду сочувствовать другим людям. Пусть со своими проблемами другие людиправляются сами. |
| 3. Социализированность | Открытость в общении и деятельности. Стремление к позитивному общению и конструктивной совместной деятельности. Сосуществование с другими в гармонии. Адаптация новым ситуациям. Гибкость, реалистичность, открытость. Способность сглаживать и | Открыт в общении и деятельности только с проверенными людьми. Стремлюсь к совместной конструктивной деятельности только тогда, когда мне этого хочется или необходимо. Гармонично с другими могу сосуществовать не всегда. Гибкость, открытость, ре- | Закрыт для общения. Не стремлюсь к позитивному общению и конструктивной совместной творческой деятельности. Не стремлюсь к гармоничному сосуществованию с другими. Новые ситуации воспринимаю критически. Отсутствие гибкости, от- |

| | | | |
|---------------------------|---|---|--|
| | разрешать конфликты позитивным путем. | листичность проявляю не во всех жизненных ситуациях. В конфликтных ситуациях веду себя в зависимости от ситуации. | крытость. Не стремлюсь к разрешению конфликтов. |
| <i>4. Ответственность</i> | Ответственность за свои поступки, реализацию своей индивидуальности, свой выбор. Ответственность за выбор ценностей и деятельности. Ответственность за выявление и реализацию своих потенциальных возможностей. Независимость от внешних оценок. | Стараюсь ответственность брать на себя за удавшиеся дела, а за неудавшиеся нет. Не всегда использую свои потенциальные индивидуальные возможности, выбор ценностей коррелирует с представлениями о собственном благосостоянии. Посторонние мнения слушаю и принимаю к сведению в зависимости от ситуации. | Стараюсь всегда уходить от ответственности, перекладывать её на других. Стараюсь делать то, что выгодно или полезно. Что выгодно, то и ценно. Реализую только то, что приносит пользу и выгоду. Слежу за тем, как меня оценивают другие, зависим от оценок других людей. |
| <i>5. Креативность</i> | Стремление к созданию чего-то нового, интересного. Вовлеченность в деятельность. Стремление заниматься любимой деятельностью. Стремление к рефлексии. Поиск новых решений в трудных ситуациях. Терпимость к неопределенности. Отсутствие стереотипов. | Стремление к созданию нового продукта иногда возникает, реализуется не часто. В деятельность погружаюсь не полностью, ориентируясь больше на её логическую составляющую. К неопределенности отношусь как к необходимости. Стереотипность мышления часто становится тормозом в деятельности. | Пользуюсь тем арсеналом для деятельности, который мне знаком. Делаю только по большой надобности. Любимой деятельности нет. Не люблю анализировать допущенные ошибки, не хочу думать об этом. Не терплю неопределенность. Опираюсь в жизни на общепринятые подходы. |
| <i>6. Синергийность</i> | Ощущение, что процесс личностного развития протекает не только в контексте логической реальности, но и за её пределами. Новообразования возникают спонтанно в критическом состоянии сознания. Опора на чувства. Эмерджентность результата. | Приоритет в жизнедеятельности отдается логике. Стремление не уходить с уровня логической реальности в неопределенные состояния. Критические состояния проживаются сознанием, но оно не ориентировано на их креативные возможности. Чувственная сфера важна, но ещё важнее интеллект. Эмерджентный результат, иногда возникает, но не определяет направление развития. | Процесс собственной жизни должен быть полностью рационально осмыслен. Не приемлю неопределённые состояния, когда не знаешь как поступить. Опираюсь на рациональность. Люблю логически просчитывать результат деятельности. |

3. Мониторинг личностного развития детей подросткового возраста

1. Самопознание

- 1) Я прислушиваюсь к себе, к своему организму, к своей природе, своему внутреннему голосу?
 - а) да;
 - б) не всегда;
 - в) нет.
- 2) Я доверяю своим ощущениям, они помогают мне правильно сделать выбор в жизни?

- а) да; б) не всегда; в) нет.
- 3) Я себя принимаю таким, какой я есть, с достоинствами и недостатками?
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 4) Я не боюсь трудностей, я их героически преодолеваю.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 5) Я не боюсь быть самим собой и поступать так, как считаю нужным.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 6) Я говорю то, что чувствую и думаю.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 7) Я стремлюсь к свободе и независимости.
а) да; б) не всегда; в) нет.

2. Приятие и понимание других

- 8) Я признаю уникальность и неповторимость других людей.
а) да; б) не часто; в) нет.
- 9) Я верю в то, что другие люди интересны и ценные для меня.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 10) Я могу с интересом принимать участие в коллективной творческой деятельности.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 11) Я сопереживаю людям, попадающим в трудную ситуацию.
а) да; б) не всегда; в) нет.

3. Социализированность

- 12) Я общаюсь с одноклассниками открыто и дружелюбно.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 13) Я люблю принимать активное участие в интересной деятельности с другими детьми.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 14) Когда возникают трудности, то я не боюсь их преодолевать..
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 15) Я стараюсь примирить поссорившихся детей.
а) да; б) иногда; в) нет.

4. Ответственность

- 16) Я не боюсь отвечать перед всеми детьми за свои поступки.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 17) Я считаю, что сам виноват, когда неучаствую в интересных делах.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 18) Я не стану отказываться от наказания за недостойный поступок.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 19) Только я отвечаю за то, что я беру от жизни.

а) да; б) мои родители; в) нет.

5. Креативность

- 20) Я люблю создавать своими руками интересные вещи.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 21) Я люблю выполнять трудные, но интересные для меня задания.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 22) Я не люблю решать трудные задачи известными мне способами.
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 23) Меня останавливает неизвестность, когда я работаю над трудным заданием.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 24) Я не опираюсь при создании новых вещей на всем известную информацию.
а) да; б) иногда; в) нет.

6. Синергийность

- 25) Когда я решаю трудное задание, то задание решается как то само собой.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 26) Решение трудных жизненных проблем часто происходит независимо от усилий.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 27) Когда мои чувства обострены, то результат работы получается более интересным.
а) да; б) иногда; в) нет.
- 28) Когда работа складывается сама собой, то результат больше, чем я предполагал.
а) да; б) иногда; в) нет.

| Максимальный балл | Уровни | | |
|----------------------|------------------|------------------|-----------------|
| | Высокий в баллах | Средний в баллах | Низкий в баллах |
| 84 | 64–84 | 42–63 | 21–41 |

4. Практикум «Мониторинг личностного развития подростков»

***Проведите мониторинг личностного развития
ученик 6 класса Петров Игорь***

1. Самопознание

- 1) Я прислушиваюсь к себе, к своему организму, к своей природе, своему внутреннему голосу?
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 2) Я доверяю своим ощущениям, они помогают мне правильно сделать выбор в жизни?
а) да; б) не всегда; в) нет.
- 3) Я себя принимаю таким, какой я есть, с достоинствами и недостатками?

а) да; б) не всегда; в) нет.

4) Я не боюсь трудностей, я их героически преодолеваю.

а) да; б) не всегда; в) нет.

5) Я не боюсь быть самим собой и поступать так, как считаю нужным.

а) да; б) не всегда; в) нет.

6) Я говорю то, что чувствую и думаю.

а) да; б) не всегда; в) нет.

7) Я стремлюсь к свободе и независимости.

а) да; б) не всегда; в) нет.

2. Приятие и понимание других

8) Я признаю уникальность и неповторимость других людей.

а) да; б) не часто; в) нет.

9) Я верю в то, что другие люди интересны и ценные для меня.

а) да; б) не всегда; в) нет.

10) Я могу с интересом принимать участие в коллективной творческой деятельности.

а) да; б) не всегда; в) нет.

11) Я сопереживаю людям, попадающим в трудную ситуацию.

а) да; б) не всегда; в) нет.

3. Социализированность

12) Я общаюсь с одноклассниками открыто и дружелюбно.

а) да; б) не всегда; в) нет.

13) Я люблю принимать активное участие в интересной деятельности с другими детьми.

а) да; б) не всегда; в) нет.

14) Когда возникают трудности, то я не боюсь их преодолевать.

а) да; б) не всегда; в) нет.

15) Я стараюсь примирить поссорившихся детей.

а) да; б) иногда; в) нет.

4. Ответственность

16) Я не боюсь отвечать перед всеми детьми за свои поступки.

а) да; б) иногда; в) нет.

17) Я считаю, что сам виноват, когда неучаствую в интересных делах.

а) да; б) иногда; в) нет.

18) Я не стану отказываться от наказания за недостойный поступок.

а) да; б) иногда; в) нет.

19) Только я отвечаю за то, что я беру от жизни.

а) да; б) мои родители; в) нет.

5. Креативность

- 20) Я люблю создавать своими руками интересные вещи.
 а) да; б) иногда; в) нет.

21) Я люблю выполнять трудные, но интересные для меня задания.
 а) да; б) не всегда; в) нет.

22) Я не люблю решать трудные задачи известными мне способами.
 а) да; б) не всегда; в) нет.

23) Меня останавливает неизвестность, когда я работаю над трудным заданием.
 а) да; б) иногда; в) нет.

24) Я не опираюсь при создании новых вещей на всем известную информацию.
 а) да; б) иногда; в) нет.

6. Синергийность

- 25) Когда я решаю трудное задание, то задание решается как то само собой.
 а) да; б) иногда; в) нет.

26) Решение трудных жизненных проблем часто происходит независимо от усилий.
 а) да; б) иногда; в) нет.

27) Когда мои чувства обострены, то результат работы получается более интересным.
 а) да; б) иногда; в) нет.

28) Когда работа складывается сама собой, то результат больше, чем я предполагал.
 а) да; б) иногда; в) нет.

Таблица 11

Мониторинг личностного развития учащихся 6 класса

Раздел 3. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Смысловая характеристика понятия «универсальное учебное действие».
2. Теоретические основы деятельности. Справка.
3. Развитие познавательных УУД обучающихся в рамках исследовательской и проектной деятельности.
4. Критерии и показатели сформированности познавательных УУД обучающихся.

1. Смысловая характеристика понятия «универсальное учебное действие»

Кратко остановимся на определении смысловой характеристики понятия **«универсальные учебные действия»**. Вначале раскроем понятие **«действие»**. Педагогический энциклопедический словарь трактует понятие «действие» как «произвольный акт, направленный на достижение осознаваемой цели», это «структурная единица деятельности... Включает в себя ряд операций, посредством которого оно осуществляется. Характер действия зависит от предметного содержания той деятельности, компонентом которого оно является и определяется её целями и мотивами» [Педаг. энц. сл.]. «Действия бывают практическими, вызывающими изменения в реальной действительности и познавательными, приводящими к возникновению новых образов и представлений» [с. 61, там же].

«П.Я. Гальперин... выдвинул теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий. Согласно П.Я. Гальперину любое действие может быть описано путем указания степени сформированности его основных характеристик: формы, обобщенности, развернутости и освоенности». [Педаг. энцикл. словарь].

«Учебное действие» можно понимать как структурный элемент деятельности, реализуемый учащимися, направленный на реализацию учебных целей и задач.

Понятие **«универсальное учебное действие»** к приведенной выше трактовке **«учебное действие»** прибавляет понятие **«универсальное»**, означающее (в пер. «с лат. universalis – общий, всеобщий) разносторонний, всеобъемлющий» [Сов. энц. сл.].

Таким образом, **«универсальное учебное действие»** можно трактовать, как учебное действие, обладающее общими признаками, приобретенное и используемое учеником при изучении различных учебных предметов.

Как видно из определения действие является частью более масштабной системы, трактуемой как **«деятельность»**.

2. Теоретические основы деятельности. Справка

Деятельность, как понимает её В.П. Иванов, есть не только средство к жизни, но и способ становления человеческой сущности, способ реализации своих сущностных сил. В таком понимании «деятельность есть подлинное alterego человека, его удвоение, внешнее, предметное воплощение того, что он есть внутри себя».

К. Войтыла считает, что деятельность – это всеобщая форма бытия человека, актуализирующая его сущность, она способна преумножать его возможности за счёт постоянного превращения возможного (потенциального существующего) в действительное (реализованное).

Г.С. Батищев указывает на то, что социальная сущность человека есть сущность деятельностная.

В психологии деятельность трактуется как:

1) «динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта к предметной деятельности»;

2) «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности»;

3) «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект, удовлетворяя таким образом свои потребности...».

Рассматривая деятельность человека как психологическую проблему, А.Н. Леонтьев указывает, что она «составляет субстанцию его сознания», является «единицей жизни», основой формирования сознания, личности. Деятельность, по мнению автора, опосредована психическим отражением, которое имеет двухслойную структуру:

1) вначале воспринимается сам предмет, первично управляющий процессом деятельности;

2) затем создается его образ как субъективный продукт деятельности, фиксирующий, стабилизирующий, несущий в себе содержание этого предмета.

Опосредованная психическим отражением деятельность, как указывает автор, осуществляется в двух планах: внешнем и внутреннем. Внешняя и внутренняя деятельность, не отрываются друг от друга, они как целое взаимосвязаны и переходят одна в другую. Конкретизирующей характеристикой деятельности является её предметность. Логику самоорганизации предметной деятельности автор видит в переходе объекта в субъективную форму – образ, а затем в её объективный результат – продукт деятельности. Автор указывает, что осо-

бенно важна организация продуктивной деятельности в период формирования личности.

Л.С. Выготский выделяет два вида деятельности:

1) воспроизводящую (репродуктивную), сущность которой заключается в повторении, воспроизведении уже имеющегося, т.е. деятельность, не создающую нового;

2) комбинирующую или творческую – деятельность по созданию новых образов, деятельность, которая «обращает человека к будущему – видоизменяющему настоящее». Творческую деятельность автор называет воображением и фантазией.

3. Развитие познавательных УУД обучающихся в рамках исследовательской и проектной деятельности

Теория познания (гносеология) – раздел философии, изучающий взаимоотношение субъекта и объекта в процессе познавательной деятельности, отношение знания к действительности, возможности познания мира человеком, критерии истинности и достоверности знания.

Если соотносить идеи теории познания с познавательным развитием школьника, то результат познания школьника в рамках метапредметной и предметной деятельности будет заключаться в формировании у учащихся научной картины мира; развитии способности управления своей познавательной (интеллектуальной) деятельностью; овладении методологией познания, стратегиями и способами познания; развитии логического мышления; творческих способностей; воображения, памяти, внимания, рефлексии. (Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. и др.).

Группа психологов под руководством А.Г. Асмолова рекомендует с целью развития познавательных учебных действий подростков применять в образовательной практике исследовательский и проектный методы, которые обеспечивают интеграцию различных видов познавательной деятельности, а также освоение школьником новых видов деятельности. Исследовательская и проектная деятельность помогает подростку искать и реализовывать собственные творческие способности.

К универсальным характеристикам исследовательской и проектной деятельности можно отнести:

- постановку целей и задач;
- структурные компоненты исследовательской и проектной деятельности: актуальность; выбор средств и методов, необходимых для решения поставленной проблемы; планирование этапов деятельности, проведение проектных и исследовательских работ; оформление результатов деятельности; презентация результатов.

Важнейшей задачей исследовательской и проектной деятельности является

ся открытие школьниками субъективно новых знаний. Для получения позитивного результата исследования или проектной деятельности необходимо освоение учащимися отдельных элементов (действий) исследовательской и проектной деятельности:

- умение увидеть проблему;
- умение ставить вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение структурировать имеющуюся информацию (тексты);
- умение работать с метафорами (понимать переносный смысл);
- умение давать определения, понятия;
- умение планировать инструментарий исследования, проекта.

В ходе исследовательской и проектной деятельности учащиеся приобретают опыт, выражающийся в умении:

- наблюдать;
- проводить эксперимент;
- организовывать процесс, планировать проведение опытов;
- использовать различные источники информации;
- делать выводы и заключения;
- классифицировать
- оценивать полученные результаты.

В образовательном процессе необходимо стимулировать процесс познавательной деятельности учащихся. Г.И. Щукина использовала три вида стимулирования познавательных интересов учащихся, помогающих поиску нетрадиционных решений. К первому виду стимулирования автор относит новизну содержания, которая рассматривается как сообщение новых фактов, анализ явлений, информации, вызывающих удивление. Стимул новизны находит свое отражение в содержании, выходящем за пределы программы. Также автор предлагает обновлять уже имеющиеся знания через выявление новых аспектов уже известного: новые грани, повороты, стороны явлений, фактов, предметов, которые озадачивают и производят впечатление странности. По данным Г.И. Щукиной, «удельный вес стимула обновления возрастает к старшим классам».

Ко второму виду стимулирования автор относит характер деятельности ученика, который является стимулом, укрепляющим познавательный интерес. Именно в деятельности активизируется сплав интеллектуально-волевых и эмоционально-творческих процессов. Интерес тонизирует деятельность включением эмоциональной стороны и обостряет мыслительные процессы. Процесс деятельности, проявляемый через активность и самостоятельность, вызывает у учащегося иной оттенок переживания, диапазон действия которого достаточно широк: осознание собственного роста; своего продвижения в познании мира; радость овладения более совершенными способами деятельности или действий; удовлетворение от процесса познавательной деятельности; чувство успеха, чув-

ство собственного достоинства и др.

Во **второй** вид стимулирования автор также включает: многообразие форм самостоятельной работы, сменяемость которых стимулирует активную деятельность учащихся; проблемность, которая обнаруживает тенденцию усиления к старшим классам: удивление, озадаченность, эмоциональную приподнятость, интеллектуальную активность и т.д.; исследовательский подход и привлечение учащихся к методам научного анализа; творческие работы, активизирующие эмоционально-волевые интеллектуально-психологические процессы, способствующие раскрытию и формированию творческих задатков учащихся.

К **третьему** виду стимулирования автором отнесены сам характер общения, связанный с отношениями, складывающимися в учебном процессе между учащимися, а также между учащимися и учителем. Этот эмоциональный тонус деятельности учащихся зависит от стиля взаимоотношений: эмоциональности самого учителя; его педагогического оптимизма или стимула доверия познавательным возможностям ученика; взаимной поддержки; поощрения. Третий вид стимулирования познавательных процессов автором выделяется особо. Социальные стимулы обучения, связанные с отношениями учащихся, являются для личности обучающегося подчас сильнее всех остальных.

Выводы: познавательные универсальные учебные действия обучающихся развиваются в процессе деятельности, имеющей эвристический (творческий) характер. Элементы эвристической деятельности и являются универсальными учебными действиями, формирование которых приводит к использованию их в различных сферах учебной деятельности.

4. Оценка результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Критерии и показатели сформированности познавательных УУД обучающихся

Шалашова М.М., докт. пед. наук, профессор, директор Института дополнительного образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Ж. «Справочник зам. директора школы», 2014. № 4. – С.53–56.

В качестве критериев рассматриваются признаки, по которым при помощи показателей определяются уровни сформированности познавательных УУД. «Уровень сформированности коммуникативных УУД, пишет автор, представляет собой гипотетическую переменную, которая может быть выявлена с большей или меньшей точностью измерения» [с. 56]

М.М. Шалашовой предложены **три уровня** сформированности познавательных УУД школьников: **низкий** (оценивать можно 1 баллом); **средний** (2 балла); **высокий** (3 балла). Автор не указывает для какой возрастной группы разработаны данные критерии и уровни оценки познавательных результатов обучающихся.

Таблица 12

| № | Критерий | Показатели | | |
|----|--|---|--|--|
| | | Минимально допу- стимый уровень (1 балл) | Достаточный уро- вень (2 балла) | Высокий уровень (3 балла) |
| 1. | Использование логических действий для выполнения учебной задачи (сравнения, анализа, синтеза) | Применяет логические действия в соответствии с предложенным алгоритмом выполнения учебной деятельности | Совместно с учителем определяет необходимость и целесообразность использования логических операций для выполнения учебной задачи | Самостоятельно определяет необходимость и целесообразность проведения логических операций в соответствии с учебной задачей |
| 2. | Установление причинно-следственных связей | Под руководством учителя выявляет причины наблюдаемых и изучаемых явлений | Совместно с учителем определяет причину изучаемых явлений, самостоятельно устанавливает причинно-следственные связи | Самостоятельно устанавливает причинно-следственные связи, аргументированно объясняет наблюдаемые или изучаемые явления, все возможные причины их возникновения |
| 3. | Выбор основания и критерии для проведения сравнения, типологии, классификации | Под руководством учителя проводит классификацию, типологию и сравнение с помощью предложенных критериев или оснований | Из предложенного перечня выбирает основание или критерии для проведения сравнений, классификаций, типологий | Самостоятельно определяет основание или критерии для сравнения, классификации, типологии |
| 4. | Создание и использование знаков, моделей символов для решения учебной задачи | Применяет знаки, символы и модели в соответствии с предложенным алгоритмом выполнения учебной задачи | Самостоятельно использует знаки символы, предложенные модели выполнения учебной задачи | Самостоятельно использует знаки, символы, создает и преобразует модели для выполнения учебной задачи |
| 5. | Смысловое чтение | Выделяет основную идею текста, выстраивает последовательность описанных событий | Выделяет основную идею текста, выстраивает последовательность описанных событий, использует информацию из текста для выполнения учебной задачи | Выделяет основную идею и контекст, использует и преобразует информацию из предложенного текста |
| 6. | Формулировка выводов на основе полученной информации | С помощью учителя делает выводы на основе полученной информации | Делает вывод (присоединяется к выводу) на основе полученной информации и приводит хотя бы один аргумент | Делает аргументированный вывод на основе критического анализа текста, сопоставления различных точек зрения |
| 7. | Поиск, сбор, представление информации в соответствии с | Задает вопросы, указывающие на отсутствие информации, необходимой для | Определяет недостаточность информации для выполнения учебной задачи, осу- | Определяет, что и в каком объеме необходимо для выполнения поставленной |

| | | | | |
|----|---|---|--|---|
| | учебной задачей | учебной задачи, совместно с учителем определяет, что необходимо для выполнения поставленной задачи | ществляет её сбор под руководством учителя | учебной задачи, осуществляет поиск информации в соответствии с учебной задачей |
| 8. | <i>Представление информации в сжатой или наглядно-символьной форме</i> (таблицы, схемы, диаграммы) | С помощью учителя составляет конспекты, тезисы, представляет информацию в наглядно-символьной форме | Самостоятельно составляет тезисы, конспекты, использует информацию, представленную в наглядно-символьной форме | Самостоятельно составляет тезисы, конспекты, представляет и использует информацию в наглядно-символьной форме |

Раздел 4. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Развитие коммуникативных УУД обучающихся. Информационный подход к решению проблемы развития коммуникативных УУД школьников.
2. Интуиция в зеркале постнеклассического знания (статья).
3. Двухуровневая модель развития коммуникативных УУД школьников.
4. Направления формирования коммуникативных УУД обучающихся.
5. Оценка результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС.

Критерии и показатели сформированности коммуникативных УУД обучающихся.

1. Развитие коммуникативных УУД обучающихся. Информационный подход к решению проблемы развития коммуникативных УУД школьников

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС является одним из базовых механизмов развития учащихся.

В справочно-энциклопедической литературе **коммуникация** (от лат.communication – связь, сообщение) определяется как: 1) «информационное взаимодействие между объектами, в котором различают источник информации, генерирующий сообщение для передачи; передатчик, преобразующий сообщение в сигналы, передаваемые по каналам связи; канал связи; приемник информации, декодирующий сигналы и переводящий их в сообщение; адресат которому предназначена информация» [Фил. сл.] (модель принадлежит К. Шеннону и У. Уиверу). Важнейшей функцией коммуникации является информационная функция (обмен информацией); 2) «философское понятие, обозначающее общение, при помощи которого «Я» обнаруживает себя в другом [с. 256] (Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: 2001. – 719 с.).

Приведенные определения ориентируют нас к трактовке коммуникации как сложного многоуровневого процесса, в котором обмениваться информацией могут различные системы, а не только люди. Информация может носить как рефлексивный (логический) характер, так и интуитивный (алогичный).

Рассмотрим коммуникацию как информационное взаимодействие. Коммуникативное взаимодействие (общение) рассмотрено М.И. Лисиной как взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью получения результата. В процессе коммуникативной деятельности налаживаются взаимоотношения между участниками коммуникации. Психологи утверждают, что основой коммуникативной деятельности является способность обучающегося слышать и учитывать мнение другого для согласования совместных действий.

А.Г. Асмолов выделяет состав коммуникативных действий:

- общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности (обмен информацией);
- способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия;
- организация и планирование учебного сотрудничества со сверстниками и учителем;
- работа в группе (проектные формы работы);
- следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества;
- речевые действия как средство регуляции собственной деятельности (АсмоловА.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, Н.Г. Салмина, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.).

Все, что было приведено выше известно каждому педагогу, имеющему высшее педагогическое образование и опыт работы.

Далее мы остановимся на информационной составляющей сложноорганизованных процессов, в которых информация может выступать как образ (например, в художественном творчестве), который создается не только из информации хорошо осознаваемой человеком, но и чувственной (аналогичной) информации. Информация, поступающая в сознание на уровне чувств, ощущений не менее важна для формирования коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку позитивное ощущение прокладывает дорогу интеллектуальному поиску, но и является самостоятельной реальностью в познании мира, которую австрийский психотерапевт Альфред Лэнгле предложил перевести из исключительно психологического измерения в ряд всеобъемлющих духовно-информационных отношений человека с миром.

Таким образом, теоретической основой для моделирования коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий является **информационный подход**, который позволяет утверждать, что ранее не разрешимая в философии проблема установления первичности духовного или телесного решаема через введение третьего компонента – информации [Дубровский Д.И. Проблема духа и тела: возможности решения (в связи со статьей Т. Нагеля «Мыслимость невозможного и проблема духа и тела») / Д.И. Дубровский // Вопросы философии. – 2002. – № 10. – С. 92–107]. Идеальное и материальное – это разные уровни в иерархии единой информационной реальности. Для нас информационный подход к исследованию процесса развития УУД школьников является одним из самых важных, поскольку информация с точки зрения синергетики является системообразующим компонентом процесса самоорганизации сознания школьника (человека) как нелинейной (сложноорганизованной в информационном отношении) системы.

В справочно-энциклопедической литературе понятие «информация» имеет многозначный смысл. Всемирная философская энциклопедия трактует понятие «информация» (лат. *information* – разъяснение, изложение, осведомленность) как «некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний...». В зависимости от области исследований «информация» имеет множество определений: обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему (Н. Виннер); отрицание энтропии (Бриллюэн); коммуникация и связь, в процессе которых устраняется неопределенность (К. Шеннон); передача разнообразия (У. Эшби); мера сложности структур (А. Моль); вероятность выбора (Яглом); определенная порция порядка (Б. Кадомцев). Каждое из этих определений раскрывает ту или иную грань многоаспектного понятия информации, как меры неоднородности распределения материи и энергии в пространстве и времени и меры изменений, которыми сопровождаются все протекающие в мире процессы ...». Важнейшей особенностью передачи информации является её неэнергетический характер. (Всемирная энциклопедия. Философия / Главн. Научн. Ред. И сост. А.А. Грицанов. – М.: ACT, Мин.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.)

Н.Н. Моисеев указывает на факт постижения человеком окружающего мира не только на основе логики, создающей рациональные конструкции, но и при помощи чувственного, «алогичного» восприятия. Подсознательное восприятие, как полагает автор, является основной формой существования и передачи информационных потоков, поскольку в процессе эволюции живого алогичная форма передачи информации была первичной. В алогичных моделях, в отличие от логических, нет никакого окончательного стандарта, поэтому подсознание человека, получая различную информацию по многочисленным каналам, интегрирует и интерпретирует её в целостную картину мира. Возникающий элемент субъективизма позволяет людям в одном объекте видеть различное. Н.Н. Моисеев, анализируя значение чувственной информации, указывает на её главное значение – создать образ в целом, а образ является следствием интеграции алогичной информации. Использование информационного подхода может существенным образом помочь в понимании коммуникации поскольку, как полагает Н.Н. Моисеев, духовный мир человека имеет информационную природу.

Исследования последних десятилетий показали, что информация и сознание человека – неразделимы. В.Н. Волченко считает, что «сознание – это высшая форма развития информации, творящая информация, способная осознавать самое себя». Автор ввел понятия проявленной и непроявленной информации. Непроявленная информация – закодированная информация, смысл которой скрыт от сознания человека, проявленная – осознаваемая, подобная изображению на дисплее.

Г.Н. Дульнев указывает, что каждому явлению должна предшествовать информация о нём – мыслеобраз, проект. Автор просматривает связь: информация – функциональное назначение – порядок, что приводит к осознанию того, что информация выстраивает порядок в мире.

А.М. Кузин, используя метод экстраполяции, пришел к выводу о том, что информация есть духовное начало Вселенной. Автор указывает на факт доказательства наукой отсутствия противоречий между существованием человека, животных, растительного мира, мира неживой природы. Всеобъемлющим, объединяющим началом развития материи является информация. Сама жизнь связывается автором с наличием информации: есть информация – есть жизнь, есть духовное начало. Мир неживой природы тоже существует благодаря информации, фиксируемой в структуре, строении, энергетических потенциях тел, молекул, атомов. Информация определяет их свойства, возможности взаимодействия, и, в конечном итоге, управляет их развитием. Автор выделяет иерархию развития информации, фиксирующую степени развития духовного начала, укладывающуюся в следующую закономерность «чем ниже ступень эволюции..., тем меньше объема воспринимаемой информации, тем менее совершенна её запоминание и переработка, тем примитивнее духовное начало, сотканное из информации». Если низший уровень в иерархии развития информации автор определяет, как физико-химическую информацию, необходимую для существования неживой природы, то «высшая форма развития информации – Душа человека, Духовный мир человечества».

Механизм передачи информации от одного объекта к другому предложил Г.И. Шипов, который считает, что информация передается через торсионные поля, возникающие в физическом вакууме. Человек может непосредственно воспринимать, преобразовывать, создавать торсионные поля через мысль, сознание. Мысль имеет торсионную природу и является полевым самоорганизующимся образованием, а сознание с физической точки зрения – особой формой полевой торсионной материи, поэтому мысль человека, возможно, является главным фактором мира, а его подсознание – фрагментом Всеобщего Сознания или Информационного поля Вселенной. Идеи Г.И. Шипова открывают небывалые возможности для понимания процесса коммуникации как алогичной информационной структуры, и создают основу осмыслиения его межуровневой дифференциации на основе влияния алогичных и логических информационных потоков.

Роль информации в творческом процессе И.А. Евин рассматривает с позиции её возникновения и использования. Информация может возникать в нелинейных системах, в точках бифуркации, вблизи которых возникает спектр дальнейших возможных путей эволюции. Именно в точке бифуркации осуществляется выбор пути эволюции, этот выбор синергетика называет случайным. Таким образом, реализуя случайный выбор, нелинейная система порожда-

ет новую информацию.

Исследование и моделирование психических явлений, основанных на положениях теории квантового вакуума, предпринято Л.В. Лесковым. Цель моделирования – выявление фундаментальных механизмов, раскрывающих более универсальные возможности человеческой психики. Автор выстраивает самоорганизацию сложных психических процессов с опорой на теоретические положения квантовой физики, при помощи которых сознание человека рассматривается, как объект материального мира, способный обмениваться информацией с семантическим потенциалом **мэона**. Мэон представляет собой смыслоодержательную разновидность квантового (физического) вакуума. Его характеристикой является отсутствие временной координаты. Временные параметры: прошлое, настоящее, будущее существуют синхронно, а это означает, что в структуре мэона нет привычного для трехмерности хода времени, а существует «событийное поле», из которого могут появляться не только информационные структуры прошлого, но и будущего, поэтому мэон можно рассматривать как объект большей сложности (мерности). Еще одним фундаментальным свойством мэона является его способность к мгновенной передаче информации от одного объекта к другому независимо от величины расстояния между ними.

Учитывая результаты исследований А.Е. Акимова, Г.И. Шипова, посвященные исследованию физического вакуума и торсионных полей, Л.В. Лесков полагает, что торсионные поля являются одним из механизмов обмена информацией между сознанием человека и семантическим потенциалом мэона. Автор указывает, что наряду с торсионным излучением, существуют и другие каналы обмена информацией между мозгом человека и различными объектами материального мира. В частности, в теоретической модели физического вакуума Ю.А. Баурова, предложены гипотетические материальные объекты физического вакуума – бьюоны, являющиеся носителями магнитных свойств. При взаимодействии бьюонов, возникают элементарные информационные потоки, которые может воспринимать мозг человека, являющийся неустойчивой неравновесной структурой. Устойчивое неравновесие, как указывает автор, помогает системе производить запоминание случайного выбора информации.

На основе выделенных идей квантовой физики Л.В. Лесков предлагает мэодинамическую модель сознания, в которой деятельность мозга человека рассматривает как деятельность оператора смыслов (макроинформации). Автор указывает, что мозг является неустойчивой системой и функционирует на основе принципов самоорганизации диссипативных структур, что потенциально ведет к появлению семантических атTRACTоров – банков информации, фиксируемых сознанием. Банк информации существует вне времени и вне пространства. Информацию в мозг несут ансамбли битионов (виртуальных частиц), минуя привычные каналы и органы чувств, поскольку информация может находиться сознанием за счет эффекта консиенции (обмен информацией с потенциалом

мэона) и коммуникации с объектами нечеловеческой природы. Важную роль в процессе выстраивания мэодинамической коммуникации Л.В. Лесков отводит фильтрам, которые позволяют распознать новую информацию в открывшемся окне семантического мира мэона. Автор указывает, что самой сложной задачей является подбор кода к фильтру, без которого мы не сможем осуществить синтез новой информации [Лесков Л.В. Квантовая психофизика: проблемы и перспективы (пространственно-временные аспекты сознания)].

Таким образом, появилось основание связать понятия «логическая информация» и «алогичная информация». Можно констатировать, что духовное состояние является информационным состоянием, в котором открывается изначально непросматриваемая информация, необходимая для самоорганизации более сложных, чем логические, коммуникативных процессов развития. Анализ информационного подхода дает основание связать понятие «информация» с понятиями «нелинейность», «сознание», и сделать следующие выводы:

1. Преобразующая логико-коммуникативный процесс информация, связываемая с получением алогичного знания, как необходимая мера структурно-информационного разнообразия, проявляющаяся в процессе коммуникативного взаимодействия, позволяет эволюционизирующей системе перестроить свою структуру и выйти на более высокий уровень самоорганизации.

2. Каждому по степени сложности уровню средового пространства, вероятно, соответствует подобная этому уровню мера сложности информации, которая может служить фактором управления и быть причиной определенных изменений в самоорганизующейся системе. Информация выстраивает порядок, создает предпосылки для развития или сворачивания эволюционных процессов. Нелинейность как свойство сложноорганизующихся систем, допускающее скачкообразный переход на более высокие уровни самоорганизации, можно соотнести со степенью сложности информационных структур их образующих.

3. В результате краткого обзора информационного подхода можно констатировать, что духовная природа человека проявляется через измененное состояние (транс, поток), которое характеризуется изменением состояния сознания, погружение в которое проявляет изначально скрытую, но уже существующую во вневременном плане алогичную информационную структуру. Если это так, то духовное состояние можно, вероятно, определить, как состояние, подобия сознания субъекта получению алогичной информации в условиях изменившемся в сторону большей нелинейности среды его сознания. Синергетика трактует подобное состояние как состояние резонанса усложнившихся и ставших подобными внешней среды и внутренней среды субъекта творчества.

4. В учебно-воспитательном процессе развитие УУД старшеклассников должно заключаться в организации образовательной среды, способной изменять состояние сознания старшеклассника за счет создания пространства нелинейности, заключающего в себе возможности порождения флюктуаций (нели-

нейных стимулов), открываемых бессознательно, что может приводить к разворачиванию сверхбыстрых режимов эволюции коммуникативного процесса.

Итак, информация как сложный системный объект, имеет различные уровни самоорганизации. Логический информационный уровень, можно трактовать как менее сложный, поскольку в нем *не* самоорганизуется *инсайт*, который с позиции теории нелинейности можно рассматривать как механизм спонтанного проявления порядка. Согласно теории нелинейности, возникновение порядка возможно только на более высоком уровне самоорганизации, который соответствует интуиции.

Иными словами, **коммуникация** (в широком смысле) может протекать не только в режиме **логической** реальности, когда каждая информационная единица может осмысливаться на основе рефлексии т.е. логически. Существуют **алогичные** информационные потоки, которые не осмысливаются человеком до конца. Например, художественный образ в изобразительном искусстве, литературе, театральном искусстве и др. представляет собой не только логически моделируемую реальность, но и реальность, которую нельзя разделить на части, а затем последовательно осмыслить, поскольку эта реальность проявляется сознанием как хорошо ощущаемый, зримый «внутренними очами» образ, появляющийся только в интуитивной фазе сложноорганизованных процессов. Сам художественный образ можно трактовать как информационную целостность, как неделимую информационную реальность. Этот сплав Д.Б. Богоявленская называет новым качеством, присущим ему как системе, но не отдельным компонентам. В силу его единства и целостности он неразложим. Если мы рассматриваем искомые компоненты поочередно, то искомое свойство исчезает. Это высказывание Д.Б. Богоявленской относится к творческому процессу, который реализуется на основе информации.

2. Интуиция в зеркале постнеклассического знания

Феномен интуиции в различных сферах жизнедеятельности человека давно интересует психологов. Как возникают интуитивные догадки в процессе художественного, научного, технического творчества, познания? Какова природа и механизмы реализации интуиции? На эти вопросы до сих пор нет отчетливого ответа, а между тем интуитивная догадка лежит в основе сложноорганизованных процессов, таких как познание, творчество. Не претендую на полноту и всеохватность, попытаемся проанализировать некоторые аспекты интуиции в контексте самоорганизации процесса творчества.

В отечественной и зарубежной психологии большое место уделяется изучению творческого процесса. Американская школа психологии за основу оценки творческого процесса принимала логическое мышление (Д. Гилфорд, П. Торренс и др.) и выстраивала критериальную базу в соответствии с домини-

ровавшей в 60–70-х годах XX века идеей о ведущей роли интеллекта в процессе самоорганизации творчества, поэтому критериями творчества долгое время считались легкость, беглость, нестандартность мышления. В соответствии с выделенными критериями были предложены технологии стимулирования творческого процесса, основой для которых служит рефлексия.

Несмотря на то, что процесс творчества имеет две фазы: логическую и интуитивную, а кульминационной его точкой является инсайт, проявляющийся в интуитивной фазе, долгое время изучалась только первая, логическая фаза. Изучение второй фазы было затруднено, поскольку она связывалась с исследованием доминирующих в момент озарения бессознательных структур психики. Л.С. Выготский, поднимая проблему изучения бессознательного в творчестве, отмечал, что «бессознательное, по самому смыслу этого слова, есть нечто, находящееся вне нашего сознания, то есть скрытое от нас, неизвестное нам, и, следовательно, по самой природе своей оно есть, нечто непознанное».

В настоящее время предпринимаются попытки изучения бессознательных структур индивидуального сознания, которые, по мнению В.Д. Балина, имеют «субстрат, элементы, функциональную структуру, инвариант и т.д.». Отличие «сознательного» от «бессознательного», как отмечает автор, состоит в том, что «в образуемой функциональной структуре нет доминанты. «Бессознательное» становится «сознательным» только тогда, когда осознаваемая ситуация или явление акцентируются, становятся неравновесными, несимметричными, напряженными, поляризованными».

В эмпирическом опыте бессознательное всегда связывалось с интуицией, в научном – с поиском универсальных механизмов, реализующих процесс творчества. З. Фрейд указывал, что интуиция является неосознаваемым перво-принципом творчества. К.Г. Юнг, отмечая сложность проблемы изучения интуиции, писал: «Иногда интуиция действует так, словно нет пространства, а иногда – словно нет времени». С точки зрения теории нелинейности интуиция не подчиняется законам линейной динамики, представляет собой нелинейный самоорганизующийся объект (дополнено нами).

Далее нами предпринята попытка соотнесения некоторых аспектов изучения интуиции в контексте классического и постклассического подходов.

В справочно-энциклопедической литературе «интуиция» (от лат. *intueri* – пристально, внимательно смотреть) трактуется как: «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения..., специфическая способность..., целостное охватывание проблемной ситуации..., механизм творческой деятельности»; «эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска...; для интуиции характерна быстрота (иногда моментальность) формулирования гипотез и принятия решения, а также недостаточная осознанность его логических оснований»; «способ понимания или знания, характеризующийся как прямой, непосредственный и возникающий без

сознательного размышления или суждения... он представляет собой реакцию на тонкие сигналы и связи, воспринимаемые имплицитно, бессознательно...».

В приведенных определениях можно выделить механизм проникновения в сознание качественно новой информации, не реализуемой логическим мышлением и не соотносимый с информацией, накопленной ранее, в логической фазе процесса творчества. Возникает основание выделить инвариантный механизм интуиции.

Р.М. Грановская полагает, что субстратом интуиции выступает особая динамическая организация правого полушария мозга. В инсайтных состояниях включается вся правополушарная зона, что ведет к возрастанию объема восприятия информации и изменению режима её переработки. Структура связей интуиции как сложноорганизованного объекта включает в себя неосознанное восприятие как внешних событий, так и внутренних процессов. В момент активизации интуиции происходит мгновенное схватывание и синестезия внешних и внутренних изменений и оценка их значимости, что приводит к проявлению особой проницательности, актуализации способности видеть скрытое. К условиям разворачивания интуиции как процесса автор относит момент спонтанного охвата ситуации целиком, что позволяет обнаружить новизну (новые связи, зависимости). Результатом происходящих процессов является инсайт.

Её особыми свойствами, по мнению Р.М. Грановской, являются:

- глубинная связь интуиции со зрением;
- достижение результата без рассуждения;
- достоверность как очевидное, но при этом непроверяемое качество проявляемого процесса.

Автор отмечает еще одно важное свойство интуиции – она не может возникать там, где нет углубленной информационной проработки решаемой проблемы. Многолетняя работа по исследованию интуиции, её механизмов позволили Р.М. Грановской определить, что интуитивный результат возникает «таким путем, промежуточные этапы которого не осознаются».

При решении сложных творческих задач структура интуитивных решений бывает различной, она определяется обострением исходной доминантности и уровнем активизации коры головного мозга. Р.М. Грановская обращает внимание на факт связанности мышления и интуиции величинами скачков. Если интеллект движется малыми скачками, то механизм интуиции осуществляется большими скачками, которые допускают соединение частичного, отдаленного информационного подобия в единую структуру. Автор указывает, насколько созидательными могут быть слабые сигналы, которым необходимо доверять. Момент озарения «можно приблизить не только повышая интенсивность подсознательных процессов, но и укрепляя доверие к своим смутным подсознательным ощущениям». Интуицию можно тренировать, она говорит языком чувств, образов, символов, физических ощущений. Существующие в психоло-

гии тренинги, благодаря которым актуализируется чувствительность к слабым импульсам, ориентируют человека на восприятие, возникающее на границе пороговой чувствительности, которое вначале воспринимается сознанием как хаос чувств и настроений, а затем эти «смутные предчувствия» начинают бессознательно коррелировать с глубинными установками и целями творчества, спонтанно продвигая его к завершению. Как утверждают точные науки, подобные смутные предчувствия оказываются правильными гораздо чаще, чем это следует из статистики случайных совпадений.

Приближение инновационной информации всегда связано с эмоциональными изменениями. Р.М. Грановская утверждает, что:

1) эмоции принадлежит особая роль в развитии правосторонних информационных процессов творчества. Автор указывает, что «эмоция дает непосредственную оценку образа. Вот почему эмоциональная окраска события является ведущей формой представления человеку личностного смысла объекта или образа»;

2) перцептивные универсалии, как неотъемлемая составляющая процесса творчества, определяются количественными и качественными характеристиками воображения;

3) прогностические способности, формирующие смысл, осуществляются на основе вероятностного прогноза (модель желаемого) и прогноза потребного будущего (модель должного).

Интуиция, как полагает О.В. Степаносова, может иметь следующие базовые измерения:

- она является некоторым знанием, проявлением которого является чувство и действие;
- интуиция есть некоторое ситуативное знание;
- интуиция характеризуется наличием аффективного компонента;
- знание, полученное через интуицию, эксплицитно (явно, открыто);
- интуитивное знание неверифицируемо (непроверяемо);
- интуиция проявляется в ситуации неопределенности.

Ф. Вауган, долгое время изучавший интуицию как универсальный механизм развития сознания, выделил четыре уровня её функционирования:

- физический – осознаваемые телесные ощущения, встречающиеся в ситуации, в которой, казалось бы, нет причин думать о чем-то необычном;
- эмоциональный – интуиция достигает сознания посредством чувств;
- ментальный – проявление интуиции через мыслеобразы, на основе которых человек может делать точные выводы, используя «несуществующую» для логики информацию;
- спиритуальный, при котором достигается целостное понимание действительности, независящей от ощущений, чувств, мыслей (цитата по О.В. Степаносовой).

На основе базовых измерений интуиции Г. Клэкстон предложил следующую классификацию её видов:

- экспертиза – нерефлексивное выполнение сложных высококвалифицируемых действий;
- имплицитное обучение – способ приобретения знаний с помощью неосознанных, неконцептуальных средств;
- суждение – принятие точного решения и осуществление категоризации при невозможности их объяснения или доказательства;
- чувствительность – повышенная внимательность (как сознательная, так и несознательная) к деталям ситуации;
- креативность – точное использование догадки и воображения в решении проблемы;
- размышление – процесс переживания опыта вновь и вновь для того, чтобы извлечь из него значения (цитата по О.В. Степановой).

Приведенные О.С. Степановой сведения свидетельствуют об огромном диапазоне возможностей получения и использования алогичной информации через интуитивные каналы. Способом расширения возможностей сознания являются измененные состояния сознания (ИСС), проявляющиеся в процессе творчества. Какова взаимосвязь интуиции и ИСС?

В последнее время феномен ИСС стал полем междисциплинарных исследований. В.М. Хачатурян указывает, что само определение ИСС остается до настоящего времени расплывчатым, маргинальным, поскольку не определены его сущностные основы, оно скорее в науке противопоставляется обычному, нормальному состоянию сознания. В целом исследователями ИСС рассматривается как особое, но естественное, физиологически нормальное функциональное состояние, которое доступно каждому, но является статистически более редким по сравнению с обычными состояниями сознания.

А. Людвиг дает ИСС следующее определение: ИСС – это любое «психическое состояние..., индуцированное различными физиологическими, психологическими, фармакологическими приемами или средствами, которые субъективно распознаются самим человеком (или его объективным наблюдателем) как достаточно выраженное отклонение объективного опыта или психического функционирования от его общего нормального состояния, когда он бодрствует и пребывает в бдительном состоянии». Они могут возникать в любой ситуации под воздействием самых различных факторов, которые препятствуют притоку сенсорных и проприоцептивных стимулов, нормальному выходу моторных импульсов, нормальному эмоциональному настроению, нормальному течению и организации когнитивных процессов. ИСС часто оказывает позитивное воздействие на психофизиологическое состояние человека (цитата по В.М. Хачатурян).

Теоретик трансперсональной психологии Ч. Тарт определил ИСС как состояния сознания, в которых индивид «ясно чувствует характерные качественные изменения паттерна своего ментального функционирования» и проявления таких качеств восприятия, аналогов которым нет в нормальном состоянии. Ч. Тартом разработана модель дискретного сознания, в соответствии с которой под влиянием определенных факторов, изменяющих стимульное поле, дестабилизируется (разрушается) обычное базовое состояние сознания как сложившаяся функциональная система, после чего формируется новая функциональная система, соответствующая тому или иному типу ИСС (цитата по В.М. Хачатурян).

Краткий анализ интуиции как одного из двух механизмов творчества на основе классического научного подхода позволяет сделать следующие выводы:

- 1) интуиция несет информацию по неосознаваемым каналам;
- 2) интуиция является информационной структурой сознания, взаимодействующей с эмоцией и является алогичным способом встраивания недостающей для разрешения проблемы информации в творческий процесс;
- 3) структура интуитивных решений определяется обострением исходной доминантности (информации, определяющей развитие творческого процесса в начальной точке);
- 4) процесс развития интуитивной структуры во многом зависит от «малых сигналов», что можно сравнить с «эффектом бабочки» Э. Лоренца;
- 5) механизм роста интуитивных структур представляет собой большой скачок (мгновенное изменение параметров развития);
- 6) вторая (интуитивная фаза) процесса творчества всегда реализуется на основе ИСС и инсайта;
- 7) инсайт есть проявление параметров порядка.

Постнеклассический подход ориентирован на восприятие и понимание законов самоорганизации природного мира. Важнейшим теоретическим положением синергетики является принцип возникновения нового из неустойчивых состояний. Творчество как сложноорганизованный процесс определяется созданием новых продуктов деятельности. Выражение: «природой творчества является творчество природы», - принадлежащее Б.М. Рунину, может свидетельствовать о том, что самоорганизация природных систем и творчество человека реализуются на основе единых законов.

Теоретические основы самоорганизации позволяют трактовать сложноорганизованные процессы как попадание развивающихся систем в критические состояния, которые характеризуются функционированием самоорганизующихся структур на границе порядка и хаоса. Яркий пример критического состояния эволюционизирующей системы приведен у И.А. Евина. Представьте большую кучу сухого песка, которая находится в критическом или неравновесном состоянии. В одно мгновение песок может осыпаться. Причиной осыпания может

стать песчинка, брошенная сверху, дуновение ветра, взмах крыла бабочки, пролетающей мимо – случайность (флуктуация). Подобную структуру представляет собой сознание человека. В структуре сознания, как указывает автор, выделяют сверхсознание или как чаще его называют творческую интуицию (вдохновение). Благодаря этому синергетическому механизму, встроенному природой в нашу психику, сознание в творческом процессе способно попадать в зоны бифуркации. Термин «бифуркация» означает неравновесное или критическое состояние, характеризующееся ветвлением решений в момент нарушения линейного принципа его единственности. Автор полагает, что бифуркацию можно соотнести с известным в психологии дивергентным мышлением.

Далее система попадает в ситуацию выбора. Иными словами, на уровне вероятности она может совпадать с одним из атTRACTоров (структур будущего) на основе явления резонанса. АтTRACTор несет новые свойства, «которые позволяют синергетически захватывать область иррационального, бессознательного» (И.А. Евин).

Путь, который проходит сознание как нелинейная система далее, можно описать как узкий эволюционный коридор, означающий всё большее усложнение форм и структур, что К. Майнцер квалифицирует как «...реализацию все более маловероятных событий». Путь к сложному, как утверждает синергетика – путь к средам с большими степенями нелинейности (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). В соответствии с законами синергетики, в точке бифуркации сознание усложняется за счет доминирования интуиции в процессе творчества, логика отодвигается на второй план, она субдоминантна. Нарушение привычного гомеостаза приводит к взрыву, который сознание воспринимает как скачок (инсайт).

В постнеклассической парадигме работает С. Гроф, создавший холотропную модель сознания. Он называет измененное состояние сознания – трансом, в котором человек способен получать любую информацию, поскольку имеет бесконечное поле сознания, выходящее за пределы трехмерного пространства, линейного времени, причинно-следственных связей. Сознание, как полагает автор, соизмеримо со всей целостностью бытия. Автор указывает, что в его модели для наведения коммуникации и получения информации не обязательны сенсорные каналы и известные виды энергии, так как психика человека включает весь опыт эволюции Вселенной. Духовный опыт человека универсален, он продолжает информацию, полученную в измененных состояниях сознания (цитата по Р.М. Грановской).

В этом же направлении работает В.В. Козлов, разработавший модель «плавающего» (флуктуирующего) сознания. Автор считает, что в рамках обычного сознания происходят значимые флуктуации, порождающие различные состояния от полного четкого осознания (инсайта – потоковое, ресурсное, креативное) до трансовых состояний:

- отрешенности, сходного с гипнотическим состоянием;
- нулевое состояние – полное отсутствие всякого сознания, что напоминает фазу глубокого сна.

Автор считает, что ИСС граничат с патологическими состояниями, но не являются таковыми, поскольку не приводят к грубым нарушениям сознания. Такие состояния (некоторые виды) вполне органичны для человека и являются важным элементом его жизнедеятельности (а возможно и условием), обеспечивая возможность прорывов в состояние инсайта. ИСС, как полагает автор, предшествует инсайту.

М. Чиксентмихали определил подобное состояние как состояние «потока», в котором не человек творит свое произведение, а произведение «само творит себя». Это состояние традиционно называют вдохновением.

А.С. Пушкин трактовал его следующим образом:

*И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы легкие навстречу им текут,
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге –
Минута – и стихи свободно потекут.*

Таким образом, постнеклассический подход позволяет в творческом процессе просмотреть интуитивные механизмы. Их можно выстроить в виде иерархии:

- **интуиция**, подобна театру действий, в котором разворачивается детерминированный самой природой процесс самоорганизации более сложных (по сравнению с рациональными) энергоинформационных процессов;

- **измененное состояние сознания (ИСС)** – это структурный элемент интуиции, трактуемый в трансперсональной психологии как состояние расширения возможностей сознания за счёт усложнения доминирующих энергоинформационных структур (обретение большей степени нелинейности);

- **инсайт**, с точки зрения теории самоорганизации, представляет собой резонанс стремительно эволюционизирующих структур сознания субъекта творчества, находящегося в критическом состоянии (ИСС), со структурой будущего – атTRACTором, несущим системе новые энергоинформационные возможности.

Соотнесение классического и постнеклассического подходов позволяет выделить инвариантную энергоинформационную основу интуитивной фазы творческого процесса:

1) активизация интуиции есть природный способ подключения сознания к более высоким уровням энергоинформационной реальности через изменённое состояние сознания, перекрывающее деятельность рациональных структур, что делает возможным получение алогичной информации, выстраивающей новый

порядок в развитии процесса творчества;

2) попадание сознания в зону бифуркации (критическое состояние) является обязательным условием для «запуска» механизма интуитивной догадки;

3) атTRACTор, являющийся целью самоорганизации эволюционизирующей системы, является источником получения новой информации, выстраивающей новый порядок в развитии системы;

4) флуктуация, как отклонение от среднестатистической заданности развития нелинейного процесса, может стать основой эмерджентного результата творчества;

5) флуктуация как нелинейный информационный источник может «считываться» сознанием, вероятно, только в случае его трансформации в измененное (расширенное) состояние;

6) флуктуацию и измененное (критическое) состояние сознания субъекта в момент сверхбыстрой самоорганизации творчества можно рассматривать как механизмы, имеющие подобную энергоинформационную природу, функционирующих на едином (интуитивном) уровне энергоинформационной реальности;

7) для эволюционизирующей системы (сознание субъекта творчества) важны способы взаимодействия со средой и исходная информация, которую имеет сознание в начальной точке процесса эволюции.

Сравнивая полученные выводы, можно констатировать, что сложноорганизованные механизмы сознания в творческом процессе, рассматриваемые нами в рамках классического подхода не противоречит выявленным синергетикой механизмам самоорганизации. Они существенным образом обогащаются синергетическими представлениями о механизмах сборки сложного, в частности, интуитивной фазы творческого процесса. В рамках классического подхода трудно было объяснить, природу инсайта, изменение среды сознания. Синергетика дает основания для объяснения природы столь сложных явлений, укладывающихся в понятие «нелинейность», соотнести «линейные» менее сложные (далее мы их будем называть линейные) и более сложные (далее – нелинейные) механизмы процесса творчества.

3. Модель формирования коммуникативных УУД обучающихся в рамках предмета «ИЗО»

На основе приведенной информации можно выстроить двухуровневую систему коммуникативного развития подростков. Первый уровень моделируется как взаимодействие в системе субъект-субъект и субъект-объект на основе рефлексии (логическая информационная составляющая). Второй уровень – уровень взаимодействия на основе интуиции (алогичная информация) (таблица 13).

Таблица 13

| 1 уровень (логика) | Параметры срав-нения (критерии) | 2 уровень (интуиция) |
|---|---------------------------------|--|
| Поиск информации из всех, доступных логике источников, поиск схемы (модели) для структурирования имеющейся логической информации | Поиск информации | Спонтанное нахождение информации в виде образа, проживание образа, инсайт |
| Анализ, классификация, систематизация, селекция, фильтрация, обобщение, индукция, дедукция | Обработка | Проживание образа, образное видение, эмоциональная вовлеченность, синтез алогичных информационных потоков |
| Память, печатные источники, компьютер, изображение, нотированная запись и т.д. (материальные носители) | Хранение | «Память сердца ты сильней рассудка памяти печальной», образно-чувственная сфера пережитое и запомненное ощущение (образ) |
| Системы, построенные на воспроизведении логической информации (1 фаза творчества, познания) | Использование | Творчество, познание (2 фаза) |
| Материальные носители: книга, человек (общение), технические устройства и т.д. | Передача | Тонкоматериальные носители: потоковое состояние, бифуркация, транс, инсайт |
| <p>Сложноорганизованная деятельность всегда протекает с использованием как первого (1) уровня коммуникации, так и второго (2).</p> <p>Если на втором уровне происходит приращение новой информации (инсайт), то на первом – её осмысление.</p> <p>Интеграция подсистем приводит к наиболее полному приращению новой информации, которая составляет основу развития обучающихся.</p> | | |

4. Направления формирования коммуникативных УУД обучающихся

Таблица 14

| |
|--|
| - учить самостоятельному поиску логической информации; |
| - обучать анализу, классификации, систематизации, селекции, фильтрации, обобщению, индукции, дедукции информации; |
| - дать знания о хранении информации, источниках хранения; |
| - обучать разумному использованию информации на основе ценностного подхода; |
| - научить передавать и воспринимать логическую информацию; |
| - обогащать личностный опыт школьников на основе реализации условий для творческой и познавательной деятельности: проживать образы, испытывать эмоциональный подъем, способствовать проявлению вовлеченности в деятельность; |
| - проживание потоковых состояний, ведущих к творчеству; |
| - учить выражать свои мысли и чувства; |
| - совершенствовать навыки взаимодействия в группе (по Асмолову А.Г.); |
| - развивать вербальные и невербальные навыки общения (по Асмолову А.Г.); |
| - развивать навыки восприятия и понимания различных точек зрения (по Асмолову А.Г.); |
| - познавать себя на основе исследования другого (по Асмолову А.Г.); |
| - формировать эмпатичное отношение к другому (по Асмолову А.Г.); |
| - развивать положительную самооценку (по Асмолову А.Г.) |

5. Оценка результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС.
Критерии и показатели сформированности
коммуникативных УУД обучающихся

Шалашова М.М., докт. пед. наук, профессор, директор Института дополнительного образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Ж. «Справочник зам. директора школы» 2014. № 4. – С.53–56.

Таблица 15

| № | Критерий | Показатели | | |
|----|---|--|--|---|
| | | Минимально допустимый уровень (1 балл) | Достаточный уровень (2 балла) | Высокий уровень (3 балла) |
| 1. | Организация учебного со-трудничества при выполнении учебной задачи | Выполняет учебные действия в одиночку или взаимодействует с членами группы по указанию учителя | Взаимодействует с членами группы, исходя из личных симпатий, высказывает свое мнение, признает мнение других | Взаимодействует со всеми членами группы, исходя из требований учебной задачи, делает все возможное для эффективного выполнения поставленной задачи, отстаивает свою точку зрения. Обсуждает предложенные идеи |
| 2. | Понимает и принимает идеи другого человека | Высказывает идеи (или свое отношение к идеям других), возникшие непосредственно при обсуждении | Предлагает и обосновывает свои идеи, высказывает отношение к мнениям других членов группы | Высказывает собственные идеи, сопоставляет их с мнениями других участников, делает выводы и принимает совместные решения |
| 3. | Координация действий, разрешение конфликтных ситуаций | Действия членов группы координирует учитель, обучающиеся не распределяют роли при выполнении учебной задачи | Самостоятельно договариваются о работе каждого члена группы, согласовывают свои действия и результаты с учителем | Самостоятельно распределяют роли и функции в совместной работе, принимают общие решения на основе согласования позиций членов коллектива. Обучающийся осуществляет коррекцию действий партнера |
| 4. | Использование речевых средств в соответствии с учебной задачей | Использует речевые средства для отображения своих мыслей и чувств, с помощью учителя выстраивает монологическую речь и диалог в соответствии с языковыми нормами | Владеет речевыми средствами для отображения своих мыслей и чувств, с помощью учителя выстраивает монологическую речь в соответствии с языковыми нормами, участвует в диалоге | Осознанно использует речевые средства в соответствии с учебной задачей, владеет устной и письменной речью в соответствии с языковыми нормами |

Раздел 5. РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Теоретические основания психической саморегуляции произвольной активности человека.
2. Регуляция школьником учебной деятельности.
3. Оценка результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС.
Критерии и показатели сформированности регулятивных УУД обучающихся.

1. Теоретические основания психической саморегуляции произвольной активности человека

О.А. Конопкин, психолог, исследовавший психическую саморегуляцию произвольной активности человека, отмечает, что «формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая должна решаться ... в различных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах взаимодействия взрослого и ребенка...». «Ни одна сторона психического развития (умственное, волевое, нравственное), которым традиционно уделяется основное внимание в учебно-воспитательной практике, принципиально не может автоматически обеспечить совершенство системной функциональной структуры регуляторных процессов, которая, как правило, «формируется стихийно в разных видах осуществляемой ребенком активности...».

Центральным моментом саморегулируемых человеком процессов является «осознанная регуляция собственной произвольной активности». Осознанная саморегуляция понимается автором «как системно организованный процесс внутренней психической активности по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей (О.А. Конопкин)». Автор указывает, что от степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности.

О.А. Конопкин указывает, что саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека. Автор создал концептуальную модель, которая отражает общие структурно-функциональные моменты строения процессов саморегуляции. Модель содержит функциональные следующие звенья:

- принятая субъектом цель деятельности (общая системообразующая функция);
- субъективная модель значимых условий (комплекс условий активности, функция источника информации, на основе которой осуществляется програм-

мирование исполнительских действий);

- программа исполнительских действий (регуляторная функция построения, создания конкретной программы исполнительских действий);

- система субъективных критериев достижения цели (критерии успешности – функциональное звено психической саморегуляции, несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели);

- контроль и оценка реальных результатов (регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно принятых критериев успеха);

- решение о коррекции системы саморегулирования (коррекция, которая может вноситься субъектом в любое звено (О.А. Конопкин)).

Вывод: Психическая саморегуляция является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом звене.

Развитие способности к саморегуляции у подростков в psychology рассматривается в 3 направлениях:

- развитие способности личности подростка к целеполаганию и построению жизненных планов;

- развитие регуляции учебной деятельности;

- саморегуляция эмоциональных и функциональных состояний.

2. Регуляция школьником учебной деятельности

Становление саморегуляции в подростковом возрасте связано со становление субъектности учебной деятельности школьников.

Личностный опыт, необходимый для становления саморегуляции подростка включает:

- ценностный опыт;

- опыт рефлексии;

- опыт привычной активизации;

- операциональный опыт;

- опыт сотрудничества (А.К. Осницкий).

Развитие способности к саморегуляции в подростковом возрасте ориентировано на формирование самоэффективности (понятие ввел в научный обиход А. Бандура).

Регуляция школьником учебной деятельности предусматривает реализацию действий, обозначенных у О.А. Конопкина.

3. Оценка результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Критерии и показатели сформированности регулятивных УУД обучающихся

Шалашина М.М., докт. пед. наук, профессор, директор Института дополнительного образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет

Ж. «Справочник зам. директора школы», 2014. № 4. – С. 53–56.

Таблица 16

| № | Критерий | Показатели | | |
|----|---|---|--|---|
| | | Минимально допустимый уровень (1 балл) | Достаточный уровень (2 балла) | Высокий уровень (3 балла) |
| 1. | Постановка проблемы | Обучающийся принимает проблему, сформулированную учителем, в процессе обсуждения с учителем определяет цель | Самостоятельно анализирует ситуацию, в процессе обсуждения с учителем выявляет проблему, совместно с учителем формулируется цель работы | Самостоятельно формулирует проблему, анализирует причины, самостоятельно определяет цель работы |
| 2. | Определение учебных задач, последовательности действий | Принимает учебные задачи, определенные учителем | Совместно с учителем определяет учебные задачи, последовательность действий | Самостоятельно определяет новые задачи, последовательность действий по их достижению |
| 3. | Планирование учебной деятельности в соответствии с поставленной целью | Принимает и выполняет предложенный план действий по выполнению поставленной задачи. Не распределяет время на выполнение учебного задания, требует постоянного внимания со стороны учителя | Определяет последовательность действий, планирует время для выполнения поставленной задачи | Определяет возможные пути выполнения поставленной задачи, необходимые при этом ресурсы и время, выбирает эффективный путь решения |
| 4. | Оценивание учебных действий | Высказывает оценочное суждение о результатах деятельности, совместно с учителем устанавливает соответствие результата поставленной цели | По заданному алгоритму определяет правильность выполнения учебной задачи, определяет соответствие результата поставленной цели, высказывает оценочное суждение | Самостоятельно делает выводы о правильности решения, сравнивает вариант решения с заданным алгоритмом, высказывает аргументированное суждение о соответствии результата поставленной цели |
| 5. | Коррекция учебных действий в процессе решения | Под руководством учителя выявляет проблемы в ходе выполнения поставленной задачи, вносит коррективы в учебную деятельность | Самостоятельно выявляет затруднения в процессе работы, совместно с учителем вносит коррективы в последовательность действий | Самостоятельно определяет возникающие затруднения и вносит коррективы с целью их устранения |
| 6. | Самоконтроль | Совместно с учителем анализирует ошибки, | Анализирует допущенные ошибки, сов- | Самостоятельно определяет причины |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | | причины их возникновения, определяет действия, необходимые для их устранения | местно с учителем определяет причины их возникновения | затруднений, анализирует допущенные ошибки и причины их возникновения |
| 7. | Определяет причины успеха (неуспеха) решения учебной задачи (рефлексия) | Совместно с учителем выявляет причины успеха (неуспеха) выполнения учебной деятельности | Самостоятельно определяет причины успеха (неуспеха) выполнения учебной задачи | Самостоятельно определяет причины успеха (неуспеха) выполнения учебной деятельности, конструктивно действует в ситуации неопределенности или неуспеха |

Раздел 6. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

1. Духовность как высший уровень развития информации и творчество.
2. Духовно-нравственные основы преподавания изобразительного искусства в школе.
3. Модель анализа урока изобразительного искусства.
4. Технологическая карта урока изобразительного искусства.

1. Духовность как высший уровень развития информации и творчество

В последние десятилетия усилился интерес исследователей к проблеме понимания духовности человека.

Корень слова духовность – «*дух*». Понятие «*дух*» в словарно-энциклопедической литературе определяется как: «spiritus (лат.), рпнеума (греч.) – движущийся воздух, дуновение, дыхание (как носитель жизни)» (Филос. энцикл. сл. с.146); «благодать, вдохновение, наитие, откровение» (Толковый словарь В. Даля); «воздух..., дыхание..., сознание, мышление, психические способности..., истинный смысл» (Толковый словарь русского языка. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова). Из приведенных понятий можно выделить информацию, помогающую приблизительно очертить сферу духа:

- 1) **надматериальность** (точнее тонкоматериальная природа: например, лауреат Нобелевской премии по физике И.Р. Пригожин определил «совесть» через тонкоматериальный мир – это «элементарные частицы + микролептонные поля»);
- 2) **существование вне времени**, но стремящаяся в третьем измерении проявляться во времени;
- 3) **нахождение во всем: в трехмерном пространстве и за его пределами**, но проявляющееся для человека в трехмерном (наблюдаемом) пространстве;
- 4) **иррациональная** природа проявления (сфера интуиции), но человек пытается её осмыслить через рациональное (интеллект);
- 5) **творящая реальность**: пространство, время, законы трехмерности и т.д.

Понятие «*духовность*» в словарно-энциклопедической литературе определяется как:

- 1) «одно из наиболее актуальных и неоднозначных понятий современного знания человека о себе как неделимом элементе живого Космоса и о самом этом пространстве, где локализуются человеческие сущностные соотнесения...» (К. Маркс);
- 2) духовность «объединяет границу самых больших пределов нашего

знания с самыми большими пределами нашего незнания» (В.П. Казначеев); «потребность каждого человека в преобразовании себя и обстоятельств жизни» (К. Левин, Э. Бауэр); «совокупность человеческих ценностей и смыслов познания, переживаний, отношений, творчества» (В. Франкл); в современном прочтении духовность – неотделимость (целостность) человека от космического пространства, а также от прошлого, настоящего, будущего. «Перекодирование на человеческий язык этой целостности можно назвать духовностью».

В науке все больше и активнее обсуждается вопрос об информационной составляющей духовности. Знания, полученные в результате интеграции различных областей науки: теории физического вакуума, квантовой теории, сингергетики, кибернетики, теории систем позволяют заключить, что духовная составляющая Вселенной имеет информационную природу.

Идея об интеграции информационной составляющей духовного пространства Вселенной и человека имеет давнюю историю, она рассматривалась в религиозно-философских системах Востока и Запада на основе единства и взаимопроникновения мега-, микросистем – Божественного Сознания и сознания человека как самоподобных информационных систем, что выражается философским тезисом «все во всем». Различие заключается в их разномасштабности.

Духовное существование человека в религиозно-философском понимании традиционно связывалось с проблемой совершенствования сознания (повышения его уровня), что может приводить к совпадению с Абсолютом. Е.Н. Трубецкой трактует это состояние следующим образом – «звучать на одной ноте с Богом». В философии сущностную основу религиозного опыта часто называют вечной (вековой) мудростью, поскольку глубинные мистические прозрения в суть жизни оставались в основе своей неизменно универсальными в различных культурах на протяжении всей истории человечества. Бездонная по глубине, безгранична по охвату, вечная мудрость содержит в себе не только проверенные временем догадки о достижении просветления, здоровья, счастья, спасения, но и конкретные методы изменения мировоззрения, повышения уровня сознания, обретения гармонии с самим собой и миром.

Одной из первых религиозно-философских доктрин, вбирающей в себя поразительный по глубине пласт знаний об информационной сущности и подобии Вселенной и человека, является эзотерика (герметизм). Т.Г. Лешкевич считает герметизм первоисточником, из которого сформировались впоследствии все мировые религиозно-философские системы. Многомерный мир герметического учения включает семь принципов организации Вселенной и семь планов бытия человека: ментализма, подобия, вибрации, полярности, ритма, причины и следствия, пола.

Уже **первый принцип** герметизма – принцип ментализма, гласящий: «всё есть мысль», ориентирован на понимание многомерной информационной (ментальной) структуры Вселенной и человека. Вселенная устроена разумно, и

именно разумность реализуется при взаимодействии всех планов бытия. Неразумие человека есть отклонение от следования универсальным законам Вселенной. В герметизме истинное духовное превращение реализуется на основе применения искусства разума. Принцип ментализма объясняет действенную природу энергии, силы, материи и их подчинение мастерству разума. Таким образом, информационная составляющая Вселенной является главным условием самоорганизации материального мира. Если Вселенная мысляща по своей природе, тогда ментальная трансмутация в состоянии изменить как душевное состояние человека, так и условия Вселенной. Из герметизма следует, что каждое материальное условие, зависящее от разума людей, может быть изменено или преобразовано при условии сильного желания и изучения изменившихся условий жизни, желаемых человеком. «Всё» в герметизме трактуется как всё то, что наблюдаемо и ненаблюдаемо, видимо и невидимо, но реально существует как результат интеграции различных по сложности и структуре планов бытия. Нет ничего, что могло бы поставить ему границу. Оно бесконечно во времени, витает в пространстве без разрывов и перерывов.

Из *второго принципа* герметизма – принципа подобия следует, что Вселенский Разум как информационная структура, при всей разномасштабности элементов в него входящих – един. Его микро-макро- mega элементы обладают свойством подобия и по своим свойствам и характеристикам подобны целому, поэтому человек, как микрокосм и микротеос подобен Вселенной как мегакосму и теосу, что в герметизме выражается формулой: «Что наверху, то внизу». Соблюдение этого закона позволяет преодолевать препятствия, которые скрывают от нас неизвестное. Из него следует, что всегда существуют соответствия между разными планами бытия. Всё низшее управляет высшим и от него получает свою силу. В герметизме прослеживается универсальная закономерность: всякая вещь, в основании которой лежит информационная структура определенного уровня сложности, отражающая ее сущностную природу, тяготеет к себе подобной и всем своим существом притягивает ее к себе.

Разноуровневость информационных структур соответствует различным измерениям и реализуется различными по степени интенсивности и чистоты вибрациями. Сведения о вибрационных уровнях Вселенной сформулированы в *третьем принципе* герметизма, в соответствии с которым «ничто не покоятся, всё движется или вибрирует». Развитие и усложнение информационных структур сознания осуществляется на основе закона: чем выше уровень бытия (сознания), тем выше частота вибраций. Состояние озарения – самая интенсивная из вибраций сознания, которая проявляется на столь высоких частотах, что внешне она воспринимается как абсолютный покой и бездействие. Умение настроиться на нужную частоту дает возможность понять себя и изменить окружающее. При помощи использования герметического знания можно войти во взаимодействие с тонкими уровнями материи посредством вибрационных

движений, которые влияют на изменение уровня сознания человека. Чтобы изменить своё настроение или душевное состояние, измените свою вибрацию. В третьем принципе герметизма выражен закон обратной связи, в соответствии с которым повышение уровня сознания является следствием усиления все более тонких вибраций, но и большая интенсивность тонких вибраций может возникать и усиливаться при наличии положительной динамики изменения сознания человека в направлении более высокого уровня. Информационное начало, как основа самоорганизации природы, просматривается и во всех остальных принципах герметизма (Лешкевич Т.Г., с. 54–63).

Таким образом, герметизм трактует сознание человека как сложную динамичную информационную структуру, которая может трансмутировать от состояния к состоянию, от уровня к уровню, от положения к положению, от полюса к полюсу, от вибрации к вибрации.

Американский философ, антрополог, психиатр, духовный искатель Роджер Уолш, долгое время изучавший мировые религии, пытается соединить научный подход, интегрирующий различные сферы теоретического знания, и вненаучный (религиозный) подход в исследовании природы и человека. Обобщая результаты научных и духовных поисков, автор выделил четыре важнейших положения о существующей реальности и природе человека.

В *первом положении* раскрываются содержание двух сфер реальности: повседневной и духовной. Если повседневная реальность связывается Р. Уолшем с наличием мира физических объектов и живых существ, исследование которых доступно интеллекту, то вторая – со сферой Сознания, Духа, Разума. Недоступная интеллекту, эта сфера вбирает в себя повседневную реальность и является для нее источником существования. Автор отмечает, что эта область не ограничивается пространством, временем, физическими законами, она сама творит пространство, время, физические законы.

В *второе положение* обосновывает одновременное существование человека в двух сферах. Человек имеет тело и находящийся в основе его существа, в глубинах его сознания центр трансцендентного осознания, который в религиозном прочтении определяется как Чистое сознание, Дух, Разум. Наличие двух сфер свидетельствует о том, что человек не оторван от божественного, он напрямую связан с ним.

В *третье положение* включены сведения о том, что человек может осознавать свою божественную причину, из которой он происходит. Понимание этой причины не выводится из логических рассуждений, не является следствием ее интеллектуального постижения, оно включает в себя прямое интуитивное постижение, ведущее к просветлению сознания, при котором человек идентифицирует себя непосредственно с самой божественной причиной. Автор отмечает, что по сравнению с непосредственным осознанием божественного, теоретическое знание является всего лишь подменой непосредственного опыта, не

ведущего к осознанию человеком себя как существа божественного.

В *четвертом положении* развивается идея о том, что осознание человеком его божественной природы для него является не только величайшим благом и высочайшей целью, но и наибольшей пользой. Недооценка человеком своей божественной природы привела его к трагическим последствиям в понимании самого себя: человек больше, чем он кажется себе. Его Эго является лишь частью его истинного божественного «Я» (Р. Уолш, с. 22–25).

Таким образом, в религиозно-философском контексте восхождение человека к духовным вершинам бытия опосредовано развитием сознания, которое представляет собой иерархическую пирамиду вибрационных уровней, что предположительно можно трактовать как взаимодействие информационных уровней различной сложности.

Для В.Д. Шадрикова это универсальные способности переживания определенного духовного состояния целостного постижения истины. Они реализуются целостной психологической системой человека. По мнению автора, именно «в духовных состояниях секрет творчества» (18, с. 193). Они характеризуются расширением сознания, активным включением в процесс постижения истины подсознания, установлением коммуникативной связи сознания и подсознания, и, тем самым, резким расширением информационной базы понимания проблемы, энергетической активизацией, переключением эмоций с режима блокирования информации на режим энергетической подпитки. Они характеризуются высокой концентрацией устремлений, усилием воли и ее контроля со стороны личности, высокой избирательностью мышления, существенной особенностью которого является проницательность, которая определяет продуктивность мышления. Духовное состояние, как полагает автор, прежде всего характеризуется переходом к образному мышлению, что способствует активизации информационного обмена с подсознанием, так как информация персонального подсознания хранится в образно-чувственной сфере. Духовное состояние характеризуется высокой продуктивностью воображения, что расширяет информационную емкость сознания человека. В этом состоянии слова и понятия могут переводиться в образы и чувства, способствуя этим процессу воображения. В.Д. Шадриков указывает, что погружения в духовные состояния определяют иную сущность мозга и другие его функциональные и интеллектуальные возможности, позволяют личности по-иному мыслить и выйти на вершину творчества. Автор считает, что духовность, как свойство личности, является ее фундаментальным качеством.

Соотнося бессознательное и сознание в творческом акте, В.Н. Дружинин полагает, что его первопричиной является бессознательное, которое нецелесообразно, непроизвольно, иррационально и не поддается регуляции со стороны сознания. «Творчество есть жизнь бессознательного. Его механизм – взаимодействие активного доминирующего бессознательного с пассивным ... субдо-

минантным сознанием». Сознание лишь воспринимает творческий продукт и придаёт ему законченную, социально приемлемую форму. Спонтанность творческого акта, как указывает автор, позволяет творцу производить продукт деятельности «лучше, чем он предполагал», а «мысль заходит дальше, чем он рассчитывал», поэтому зачастую результат творческой деятельности превосходит все ожидания творца. В.Н. Дружинин выделяет признаки творческого процесса: бессознательность, неконтролируемость волей и разумом; изменённость состояния сознания; спонтанность, внезапность, независимость от внешних ситуативных причин.

Мы предполагаем, что концепции творчества Н.А. Бердяева, А. Бергсона, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, А.А. Мелик-Пашаева, Р. Стернберга, Э. де Бено, Г.С. Альтшуллера и др. укладываются в синергетическую парадигму, интегрирующую рассматриваемые нами понятия духовности (информационности) и целостности человека. Важными для нас являются идеи, высказанные Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмовым, в соответствии с которыми ход сложного самоорганизующегося процесса, к которому несомненно можно отнести творчество, подразделяется на две стадии: 1) длительную метастабильную, когда все характеристики процесса растут чрезвычайно медленно и незначительно; 2) асимптотической неустойчивости вблизи момента обострения, которая может привести к развитию одного из двух режимов: LS-режима (эволюции), берущего свое начало от точки бифуркации, за которой следует выход на аттрактор и далее сверхбыстрое возрастание интенсивности процесса самоорганизации; HS-режима – диссипации (разрушение) сложноорганизованных структур. LS-режим самоорганизуется благодаря двум причинам: «малому» средовому воздействию; внутренним ресурсам системы.

Обе причины способны значительно ускорить процесс сверхбыстрой самоорганизации, который получил название режима «с обострением». Синергетический подход дает основание трактовать самоорганизацию процесса творчества как результат влияния спонтанно возникающего нелинейного стимула «малое средовое воздействие», который нельзя заранее просчитать, он проявляется, вероятно, только во «втором слое» процесса творчества, который тождественен изменению внутренней среды субъекта творчества в сторону усложнения или, говоря языком синергетики, - большей нелинейности. Большая нелинейность, на наш взгляд, возникает в момент доминирования бессознательного, что тождественно усложнению информационной структуры, которая не фиксируется сознанием и чаще всего трактуется творцом как момент вдохновения, озарения, транса.

Краткий анализ рассматриваемой проблемы дает основание связать понятие духовности с понятиями «многомерность», «нелинейность», «информация», «сознание», «творчество» и сделать следующие выводы:

- 1) каждому уровню средового пространства, вероятно, соответствует по-

добрая этому уровню мера сложности информации, которая может служить фактором управления и быть причиной определенных изменений в самоорганизующейся системе. Информация выстраивает порядок, создает предпосылки для развития или сворачивания эволюционных процессов. Уровень духовности открытой неравновесной системы соотносится со степенью сложности информационных структур его образующих;

2) можно констатировать, что духовная природа человека проявляется через духовное состояние (транс, поток), которое характеризуется изменением состояния сознания, погружение в которое проявляет изначально скрытую, но уже существующую во вневременном плане алогичную информационную структуру. Если это так, то **духовное состояние** можно, вероятно, определить, как *состояние, адекватности субъекта творчества (познания) получению алогичной информации, выходящей за пределы заданного, при помощи не концептуальных средств в условиях изменившейся в сторону большей нелинейности среды его сознания*. Синергетика трактует это состояние как состояние резонанса усложнившихся и ставших самоподобными условий внешней среды и внутренней среды субъекта творчества;

3) анализ информационного подхода позволяет заключить, что преобразующая творческий процесс информация, связываемая с получением имплицитного (интуитивного) знания, проявляется нецелесообразно, непредсказуемо, но при этом всегда закономерно, поскольку реализуется универсальным природным механизмом самоорганизации. Она перестраивает межуровневую структуру творческого процесса, что выводит систему на новый, более высокий уровень развития. Межуровневая дифференциация, осуществляемая системой в процессе самоорганизации, свидетельствует о сверхсложном характере ее внутренних перестроек, что является признаком её системной целостности;

4) в учебно-воспитательном процессе стимулирование процесса творчества должно заключаться в организации образовательной среды, способной изменять состояния сознания ребенка за счет создания пространства многомерности, нелинейности,ключающего в себе универсальные возможности порождения флюктуаций («малые» нелинейные стимулы), которые находятся человеком бессознательно и ведут к разворачиванию сверхбыстрых режимов эволюции творческого процесса.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. 1997. – № 3. – С. 62–79.
3. Лешкевич Т.Г. Философия. Вводный курс / Т.Г. Лешкевич. – изд. 2-е, доп. – М.: Контур, 1998. – 464 с.

4. Шадриков В.Д. Духовность и творчество / В.Д. Шадриков // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С. 361–370.
5. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М.; Воронеж, 1997. – 288 с.
6. Уолш Д. Основания духовности: Семь главных практик для пробуждения сердца и ума / Р. Уолш; Пер. с англ. А. Киселева. – М.: ООО Издательство АСТ и др., 2004. – 381 с.

2. Духовно-нравственные основы преподавания изобразительного искусства в школе

Информация, приведенная выше, ориентирует нас к пониманию духовности человека как информационной структуры сознания, выходящей за рамки рациональности. По этой причине её нельзя однозначно определить, любое формализованное определение не будет отражать её сущности. Однако, в осмыслиении понятия «духовность» необходимо понять, что оно теснейшим образом связано с понятием «сознание» человека. Под понятием **сознание** мы будем понимать **информацию, осознающую и творящую саму себя** (В.Н. Волченко).

Процесс мышления, являющийся атрибутом сознания, позволяет человеку рефлексировать окружающую его действительность в противоположных категориях: добро – зло, истина – ложь и т.д. Если взять за основу духовности процесс мыследеятельности человека, то, очевидно, что мыследеятельность человека должна быть направлена к аккумулированию добра, ориентирована к постижению истины. Иными словами, мыслить, жить, существовать в мире человек должен **позитивно**.

Теоретическая физика (Н.Н. Моисеев, Г.И. Шипов, А.И. Акимов, Ю.А. Бауров и др.) определила, что мысль (информация) является полевым материальным образованием, она переносится торсионными полями в физическом вакууме, а религиозный опыт человечества уже давно показал, что мысль является причиной всего, что происходит в проявленном мире. Следовательно, причинный (мыслительный) план у человека должен быть чистым. Исходя из вышесказанного, **духовность** можно определить, как **иммунитет от приятия и выработки отрицательных мыслеформ и мыслеобразов**, саморегулирующий процесс жизнедеятельности человека.

Для определения содержания понятия **«нравственность»** обратимся к справочно-энциклопедической литературе. В толковом словаре С.И. Ожегова **нравственность** трактуется как «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами». Толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой определяет нравственность как «совокупность норм, определяющих поведение человека; ... моральные качества». Как видно из определений категория «нрав-

ственность» разделяется на две значимые составляющие:

1) общепринятые нормы, этические правила (мораль), которыми руководствуется человек в социуме;

2) модель поведения человека как следствие проявления общественно значимых нормативных установок и внутриличностных императивов.

Этические правила и нормы лежат в основе нравственного поведения человека. Психолог В.Д. Шадриков полагает, что модель социально-нравственного поведения детерминируется моралью. Мораль, как считает В.Д. Шадриков, возникла в обществе как ограничитель индивидной ориентации ума, который всегда направлен на разрушение сплоченности общества.

Мы полагаем, что ум (интеллект), как рациональная структура сознания, может кооперироваться с инстинктом, который по своей природе ориентирован на поддержку эгоистических потребностей и желаний индивида. Таким образом, возникающая как результат интеграции инстинктивно-рациональная доминанта, является угрозой целостности и сплоченности общества.

С целью контроля над эгоистическими проявлениями индивида обществом введено ТАБУ (ограничения), помогающие сохранению общественно значимых ценностей и самого общества как целостной жизнеспособной, развивающейся системы.

Ум (интеллект) может интегрироваться с интуицией. Такая интеграция приводит к самоактуализации, развитию творческого потенциала личности, поскольку определяется другой по степени универсальности основой – интуитивной, получившей в религиозном опыте человечества термина «духовного ума».

Таким образом, механизмы *духовного* развития человека лежит вне рациональности, их невозможно логически осмыслить, при этом необходимо понять, что они являются высшим уровнем самоорганизации энергоинформационной реальности и открывают подлинные возможности сознания человека.

Нравственность – социальное измерение (модель поведения) человека, которое осмысливается логикой. Нравственность как категорию воспитания невозможно представить без духовной составляющей, иначе сама модель поведения человека будет носить ярко выраженный эгоистический характер и направлена на реализацию собственных эгоистических желаний.

Результатом краткого анализа духовно-нравственной основы современного художественного образования может служить двухуровневая инструментальная модель, очерчивающая взаимодействие двух механизмов самоорганизации сознания школьника (рисунок 6).

Инструментальная модель иллюстрирует взаимосвязь духовной и нравственной составляющих в искусстве. Духовный уровень, как верхний уровень системы обучения ИЗО может влиять на самоорганизацию нижнего уровня. Чем больше духовная составляющая проникает на уровень социальный (нравственный), тем в большей степени возможно воспитание психически развитого

человека, смыслом существования которого будет являться собственное развитие и общественное благо.



Рисунок 6. Инструментальная модель «Духовно-нравственные основания преподавания ИЗО в основной школе»

3. Модель анализа урока изобразительного искусства

Анализ (самоанализ) урока необходим прежде всего самому учителю для того, чтобы:

- оценить мировоззренческие основы педагогической деятельности;
- определить уровень педагогической компетентности;
- выявить недостатки, над которыми необходимо работать;
- определить ресурсы;
- наметить план самообразования по устранению выявленных недостатков.

Технологией, помогающим оценить позитивные и негативные стороны собственной педагогической деятельности является *рефлексия*.

Анализ урока – «логический приём познания, представляющий собой мысленное разложение предмета (явления, процесса) на части, элементы или признаки, их сопоставление и последовательное изучение с целью выяв-

ления существенных ... свойств» (с. 3) (Кульевич С.В., Лакоценина Т.П. Р/на Д, 2002.).

Анализ урока всегда привязан к научно-педагогической парадигме и к той критериальной базе оценки качества образования, которая принимается обществом на каждом из этапов его развития. Таким образом, для выбора схемы анализа урока (Кульевич С.В., Лакоценина Т.П.) необходимо знать критерии качества образованности обучающихся, которые закреплены ФГОС и определены образовательными программами и моделью выпускника школы.

Обобщенную карту анализа и оценки эффективности урока предлагают Кульевич С.В., Лакоценина Т.П. (таблица 17).

Таблица 17

Карта анализа и оценки эффективности урока

| №№ п/п | Вербальные показатели | Баллы |
|--|--|-----------|
| 1. Оценка основных профессиональных качеств педагога | | |
| 1.1. | Знание предмета и общая эрудиция учителя | 1–4 балла |
| 1.2. | Уровень педагогического и методического мастерства | 1–4 балла |
| 1.3. | Культура речи, дикция, темп, образность, эмоциональность, общая культура | 1–4 балла |
| 1.4. | Степень тактичности и демократичности взаимоотношений с учащимися | 1–4 балла |
| 1.5. | Внешний вид, мимика, жесты | 1–4 балла |
| 2. Оценка основных характеристик учащихся на уроке | | |
| 2.1. | Степень познавательной активности обучающихся на уроке | 1–4 балла |
| 2.2. | Уровень развития общеучебных и специальных умений и навыков | 1–4 балла |
| 2.3. | Наличие и эффективность коллективных (групповых) форм работы на уроке | 1–4 балла |
| 2.4. | Степень дисциплинированности, организованности, заинтересованности обучающихся | 1–4 балла |
| 3. Оценка содержания деятельности учителя и обучающихся | | |
| 3.1. | Научность, доступность, посильность изучаемого учебного материала | 1–4 балла |
| 3.2. | Актуальность материала, связь с жизнью | 1–4 балла |
| 3.3. | Оптимальность объема материала, предлагаемого для усвоения | 1–4 балла |
| 4. Оценка эффективности способов деятельности учителя и обучающихся | | |
| 4.1. | Рациональность и эффективность использования времени урока, оптимальность темпа, чередование и смена видов деятельности | 1–4 балла |
| 4.2. | Степень целесообразности и эффективности использования ИКТ-технологий | 1–4 балла |
| 4.3. | Степень рациональности и эффективности использования методов и организационных форм работы | 1–4 балла |
| 4.4. | Уровень обратной связи | 1–4 балла |
| 4.5. | Эффективность контроля за работой обучающихся и уровень требований, на котором производилась оценка их знаний, умений, навыков | 1–4 балла |
| 4.6. | Степень эстетического воздействия урока на обучающихся | 1–4 балла |
| 4.7. | Соблюдение правил охраны труда и техники безопасности учителем и учащимися | 1–4 балла |

| 5. Оценка цели и результата урока | | |
|-----------------------------------|--|-----------|
| 5.1. | Степень конкретности, четкости, лаконичности формулировки цели урока | 1–4 балла |
| 5.2. | Реальность, целесообразность, сложность, достижимость цели одновременно | 1–4 балла |
| 5.3. | Степень обучающего воздействия (чему и в какой степени научились дети) | 1–4 балла |
| 5.4. | Степень воспитательного воздействия (что и в какой степени способствовало их воспитанию) | 1–4 балла |
| 5.5. | Степень воздействия урока на развитие обучающихся (что и в какой степени способствовало их развитию) | 1–4 балла |

Авторы предлагают для использования четырехбалльную систему оценки.

Максимальный балл – 96.

Для определения профессиональной компетентности учителя Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. (с. 10–25) предлагают осуществлять анализ урока с точки зрения реализации совокупности его существенных аспектов:

- 1) *педагогического;*
- 2) *психологического;*
- 3) *методического;*
- 4) *сопоставительного;*
- 5) *целевого;*
- 6) *коммуникативного (общение);*
- 7) *физиолого-гигиенического.*

Кратко рассмотрим критериальные основания выделенных аспектов урока в порядке их последовательности.

1) *Критериями педагогического аспекта* выступают: управление процессом обучения: цели (задачи); средства; методы; содержание; использование индивидуального и группового подходов в их единстве; методические умения; дидактические принципы; триединая цель урока; форма урока (её целесообразность); этапы урока; причинно-следственные связи; результат (что достигнуто); приемы активизации волевых, эмоциональных, познавательных процессов.

2) *Мерилом психологической составляющей* урока являются: возникновение (отсутствие) мотива к деятельности со стороны ученика и учителя; активность учащихся в ходе изучения нового материала; универсальность воздействия учебно-психологической ситуации (её темп, ритм, эмоция) на психику ребенка; эмоциональная окраска урока на отдельных временных отрезках; активизация психических функций (восприятие, память, мышление, речь); распределение нагрузки на обучающихся (учет их индивидуальных особенностей); гармоничен (дисгармоничен) процесс коммуникации участников образовательного процесса; умение дать характеристику коллектива учащихся; умение активизировать внимание; активизация процесса восприятия учебного материала; создание условий для развития памяти, мышления, воображения.

3) Общими требованиями для оценки методической основы урока являются: формулировка триединой цели урока (обучающая, воспитательная, развивающая); логика урока (его структура от начальной точки до конечной); использование педагогически целесообразных средств обучения (образцы, инструкции, алгоритмы, опоры, схемы, модели, навигаторы, вербальные ориентиры, иллюстрации, другая наглядность); реализация содержания на основе целесообразных методов, приемов; использование целесообразных форм обучения.

4) Для проведения сопоставительного анализа урока авторами предлагаются следующие критерии: общая характеристика урока: цели, задачи, этапы, методы, приемы, средства, формы); сопоставление урока с другими уроками; межпредметные связи; связи урока с внеурочной деятельностью по предмету; взаимосвязь целей урока с целями других уроков; позитивные стороны при подаче изучаемого материала; универсализация средств обучения; использование учебника и различных информационных источников.

5) Целевой анализ урока помогает выявить педагогическое мастерство учителя в сфере применения отдельных методов, приемов, средств, форм, авторских методик обучения, предусматривает следующие измерители: цель, задачи, этапы урока; общая характеристика методов и средств; адекватность методов (средств) целям; адаптация методов (средств, форм) индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся; сочетание выбранных методов (средств, форм) с другими методами (средствами, формами); индивидуальный стиль учителя (степень его выраженности).

6) Анализ урока с точки зрения его коммуникативных возможностей (общение) подразумевает использование следующих критериев его оценки: общая характеристика урока (от целей до результата); педагогическое общение (степень позитивности коммуникации); корреляция педагогического общения целям, задачам, этапам, методам, средствам, формам; целесообразность вербального и невербального общения; степень воспитательного воздействия в общении; учитель как позитивный партнер в общении; комфорт в общении.

7) Физиолого-гигиенические требования к уроку подразумевают использование следующих критериев: общая характеристика урока; требования к деятельности учащихся на уроке (психо- и физиогигиена); учет рекомендаций для детей с отклонениями здоровья (физические и психические) и возрастных особенностей; способность учащихся произвести самоконтроль по отношению к своему состоянию и деятельности; требования к состоянию помещения; перегрузка школьников.

Используя приведенную выше информацию и требования к уроку, предъявляемые ФГОС, сделаем попытку описания примерного варианта карты анализа урока по изобразительному искусству и технологии (таблица 18).

Таблица 18 (вариант 1)

Карта анализа урока по ИЗО

| Ф.И.О. учителя | | | |
|---|---|--|-------------|
| Дата проведения | | | |
| Параметры оценки | | Что оценивается | Для заметок |
| 1. Тема урока | | Соответствие темы урока календарно-тематическому планированию; краткий анализ того, что изучалось до данной темы и, что будет изучаться после неё, место темы в системе обучения ИЗО | |
| 2. Характеристика класса | | Количество обучающихся; краткая характеристика психологического климата в классе; какой стиль общения (ученик – ученик, ученик – учитель) в классе преобладает; количество мотивированных (не мотивированных) к познавательно-творческой деятельности учащихся, наличие способных (одаренных) и неспособных к ИЗО-деятельности детей | |
| 3. Санитарное состояние класса | | Температурный режим, проветривание, освещение | |
| 4. Готовность учителя к уроку | | Психологическая, методическая, организационная | |
| 5. Готовность учащихся к уроку | | Психологическая, мотивационная, наличие необходимых для работы на уроке инструментов, принадлежностей | |
| 6. Оснащенность урока | | Эффективность использования ИКТ-технологий, наглядных пособий, дидактических, раздаточных материалов, информационных и технологических карт, необходимых для работы материалов | |
| 7. Особенности структуры урока (по Ю.А. Конаржевскому) | 1. Комбинированный урок | Структура урока (этапы): 1) оргмомент; 2) проверка домашнего задания; 3) подготовка обучающихся к активному усвоению знаний; 4) усвоение новых знаний; 5) закрепление новых знаний; 6) д/з | |
| | 2. Урок усвоения новых знаний | Структура урока (этапы): 1) оргмомент; 2) подготовка обучающихся к активному сознательному усвоению знаний; 3) усвоение новых знаний; 4) закрепление новых знаний; 5) д/з | |
| | 3. Урок закрепления изучаемого материала | Структура урока (этапы): 1) оргмомент; 2) подготовка обучающихся к активному сознательному усвоению знаний; 3) закрепление знаний; 4) д/з | |
| | 4. Урок повторения | Структура урока (этапы): 1) оргмомент; 2) подготовка обучающихся к активному сознательному усвоению знаний; 3) повторение; 4) д/з | |

| | | | | | |
|----------------------------|---|--|--|---|---|
| | 5. Урок систематизации и обобщения нового материала | Структура урока (этапы): 1) оргмомент; 2) подготовка обучающихся к активному сознательному усвоению знаний; 3) обобщение и систематизация изученного; 4) д/з | | | |
| | 6. Урок проверки и оценки знаний | Структура урока (этапы): 1) оргмомент; 2) подготовка обучающихся к активному сознательному усвоению знаний; 3) всесторонняя проверка знаний; 4) д/з | | | |
| Этапы анализа урока по ИЗО | Минимально допустимый | Достаточный | Оптимальный | Комментарии | Для заметок |
| | 1. Целеполагание (ТДЦ: образовательная, развивающая, воспитательная) | | Степень соответствия ТДЦ урока требованиям программы; оптимальное сочетание целей (ТДЦ); обоснованность ТДЦ и направленность на высокий конечный результат; как цель доведена и воспринята обучающимися; степень достижения цели | | |
| | Отсутствует | Формулирует учитель | Формулируется совместно с учителем | | |
| | Цели не реализованы | Цели реализованы | | | |
| | 2. Метапредметные результаты | | | Метапредметное содержание: 1) <u>смысл</u> (как он выделяется ребенком, интеграция смыслового поля); 2) <u>образ</u> (как его видит ребенок); 3) <u>знак</u> (какие знаковые системы пытались расшифровывать дети); 4) <u>знание</u> (новая информация – степень адекватности подачи); 5) <u>проблема</u> (способность организовывать проблемное поле учителем и ощущать его учениками) | Метапредметная деятельность: 1) <u>эвристический</u> (<i>открытие</i>) компонент деятельности; 2) попадание детей в процессе творчества в <u>потоковое состояние</u> (ребенок увлечен само-деятельностью); 3) <u>эмоциональное состояние</u> , проявляемое в процессе и результате деятельности; 4) <u>результат творческой деятельности</u> (нестандартность, проявление индивидуальности, выражение авторской позиции школьника) |
| | Не реализуются | Реализуются частично | Реализуются системно | | |
| | 3. Предметные результаты | | | 5 класс (программа Б.М. Неменского). Символика изображения древнерусского народного искусства. Типы орнаментов. Изображения птиц и животных и их значение. Символика цвета в народном | |
| | Не реализуются | Реализуются частично | Реализуются системно | | |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|--|
| | | | <p>творчестве. Народные художественные промыслы. Виды декоративно-прикладного искусства</p> <p>6 класс (программа Б.М. Неменского). Основные и дополнительные цвета. Теплые, холодные, глухие, звонкие, колорит, освещение, затемнение. Виды изобразительного искусства, жанры живописи. Средства изображения: линия, штрих, цвет, пятно, тон, форма, перспектива, композиция. Выдающиеся русские и зарубежные художники и их произведения</p> <p>7 класс (программа Б.М. Неменского). Пропорции фигуры человека. Изображение человека в графике, живописи, скульптуре. Тематическая картина, исторический и бытовой жанры, библейские сюжеты в искусстве. Композиция в живописи. Монументальная скульптура. Искусство иллюстрации. Художественные музеи мира. Выдающиеся художники и их произведения</p> | |
| 4. УУД (познавательные) | | | <p>1) Использование логических действий для выполнения учебной задачи (сравнения, анализа, синтеза);</p> <p>2) Установление причинно-следственных связей;</p> <p>3) выбор основания и критерииев для проведения сравнения, типологии, классификации;</p> <p>4) формулировка выводов на основе полученной информации;</p> <p>5) поиск, сбор, представление информации в соответствии с учебной задачей;</p> <p>6) представление информации в сжатой или наглядно-символьной форме (таблицы, схемы, диаграммы)</p> | |
| 5. УУД (коммуникативные) | | | <p>1. Организация учебного сотрудничества при выполнении учебной задачи.</p> <p>2. Способность понять и принять идеи другого человека.</p> <p>3. Координация действий, разрешение конфликтных ситуаций.</p> <p>4. Использование речевых средств в соответствии с учебной задачей</p> | |
| 6. УУД (регулятивные) | | | <p>1) Постановка проблемы;</p> <p>2) определение учебных задач, последовательности действий;</p> <p>3) планирование учебной деятельности в соответствии с поставленной целью; 4) оценивание учебных действий;</p> | |

| | | | | |
|--|----------------------|-------------------------------------|---|--|
| | | | 5) коррекция учебных действий в процессе решения; 6) самоконтроль; 7) определяет причины успеха (неуспеха) решения учебной задачи (рефлексия) | |
| 7. Личностные результаты | | | | |
| Не реализуются | Реализуются частично | Реализуются системно | Как информация, используемая на уроке (содержание, способ по-дачи) помогает самопознанию, самопониманию, социализации, творческой самореализации, адаптации, развитию чувственной сферы, развитию индивидуальности, формированию авторской позиции обучающихся | |
| 8. Стимулирование эмоциональной сферы обучающихся | | | Эмоциональная сфера как первичный механизм прикосновения к объекту, явлению стимулируется: 1) психологическими ситуациями на основе интеграции различных видов искусства; 2) методами, приемами, стимулирующими воображение и эмоциональные переживания; 3) процессом творческой деятельности; 4) содержанием и формой всего урока | |
| 9. Каким содержанием, методами, приемами, средствами, формами организации деятельности стимулируется эмоционально-познавательная сфера обучающихся. Какие чувства появлялись у детей? Чем они были вызваны? | | | <u>Содержание</u> (единство всех основных элементов целого, его свойств, связей, реализуемое в форме урока; <i>смыслы и значения</i>): отобранная информация, в которой аккумулируются необходимые для освоения нового материала смыслы и значения – научные и ненаучные (искусство) тексты. <u>Методы, приемы</u> : развитие воображения и внутреннего зрения, приемы развития нестереотипности мышления. <u>Средства</u> : наглядность: схемы, карты, модели, диаграммы, таблицы, символы, ИКТ-презентации, видео и музыкальные средства. <u>Формы</u> : фронтальная, групповая, индивидуальная | |
| 10. Как на уроке создавались условия для развития мышления и воображения? | | | Подходы, технологии, методы, приемы, средства стимулирования мышления. На каком уровне формировались знания обучающихся: конкретно-чувственных представлений, понятий, художественных образов, «открытый». Методы, приемы, средства стимулирования воображения, внутреннего зрения. Как учитель использует речь, | |
| Не создавались | Частично | Система развития воображения и мыш- | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | ления | интеграцию различных видов искусства. Наглядный материал: недостаточен, уместен, избыточен, оптимален | |
| | | | | |
| 11. Как связываются в единый контекст процесс стимулирования эмоциональных состояний, рефлексии и мотивации учебно-творческой деятельности. | Не просматривается | Частично | Способствовал ли процесс стимулирования эмоциональной сферы учащихся появлению интереса и мотивации к деятельности. По каким критериям Вы это определили? Определите как связаны (не связаны) состояния переживания школьников и процессы рефлексии на уроке? Послужила ли эмоция основой для размышлений и поисков смыслов и значений | |
| 12. Как выстраивались на уроке межпредметные (междисциплинарные) связи? | Не просматривается | Частично, эпизодически | Системно, на протяжении всего урока | 1. Связь с пройденным материалом. 2. Связь между различными научными (не научными – искусство, религия) сферами и сферами жизнедеятельности. 3. Способствовало ли создаваемое пространство межпредметности (междисциплинарности) развитию познавательной сферы обучающихся. 4. Как использовал учитель межпредметное поле: при целеполагании; при изучении нового материала; на всех этапах урока – системно |
| 13. Какова доля репродуктивной и поисковой, исследовательской (творческой) деятельности обучающихся на уроке? | Доминировала репродуктивная деятельность | Найден гармоничный оптимальный вариант между репродуктивными методами (учусь, повторяю, вспоминаю) и поисково-творческими (син- | Определить приблизительно какие виды деятельности носили обучающий (репродуктивный) характер (вспомни, перескажи, повтори, прочитай), а какие поисковый, творческий (объясни, докажи, сравнни, найди ошибку, оцени) и их процентное соотношение? Какие образы воссоздавало воображение школьников как результат погружения в проблему, и какое отражение они получили в творческой деятельности | |

| | | | | |
|--|-----------------------|---------------------------|--|--|
| | | тезирую, постигаю, творю) | | |
| 14. Создавались ли нестандартные ситуации на уроке? | | | Ситуации, требующие не стандартного решения: приемы нарушения логических, пространственных, временных связей; дипластия; многозначная логика, прием доминанты и др. | |
| Нет | Да | | | |
| 15. Степень развития высших психических функций: восприятие, внимание, память, речь и как они влияли на активность обучающихся? | | | Связь восприятия и способа подачи изучаемого материала: информация была интересной, способствовала пробуждению внимания, памяти, отражалась в речевых высказываниях и деятельности, и как это связано с активностью обучающихся | |
| Не допустимо | В достаточной степени | Оптимально | | |
| 16. Возникали ли состояния спонтанного подъема самодеятельности школьников? | | | Наблюдаемые со стороны потоковые состояния: погружение в деятельность; автоматизм выполняемых действий; нестандартный результат деятельности | |
| Нет | Да | | | |
| 17. Степень оригинальности урока? | | | Подбор и подача информации; оригинальность методов, приемов, средств обучения в их сочетании; проблемные ситуации; динамичность и цельность возникающих у обучающихся образов | |
| 18. Гибкость, системность, воспроизводимость урока | | | | |
| 19. Уровень педагогического мастерства учителя | | | 1) Пути организации воздействия: подражание, эмпатия, рефлексия, эмоциональное заражение и др. 2) Создание психологических условий: климат, смысловое поле, единый темпоритм движения к наилучшему для обучающихся результату. 3) Умение апеллировать к интеллекту (развитие рефлексии) и эмоции (проживание обстоятельств урока). 4) Плотность урока (информационно-содержательная насыщенность). 5) Энергичность, оптимизм, собранность, находчивость, умение импровизировать, педагогический такт | |
| 20. Итог урока: резюме | | | | |

Модель технологической карты урока изобразительного искусства

Таблица 19 (вариант 2)

| | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Ф.И.О. | | | | | |
| Место работы | | | | | |
| Предмет | | | | | |
| Класс, четверть | | | | | |
| Тема | | | | | |
| ТЦУ: | 1. познавательная | | | | |
| | 2. воспитательная | | | | |
| | 3. развивающая | | | | |
| Тип урока | | | | | |
| 1. Планируемые результаты: | | | | | |
| 1.1. личностные | | | | | |
| 1.2. учебные: | предметные | | | | |
| | познавательные УУД | | | | |
| | коммуникативные УУД | Логический уровень коммуникации | Алогичный уровень коммуникации | | |
| | регулятивные УУД | | | | |
| 1.3. метапредметные: | постановка проблемы | | | | |
| | определение субъек- тивного смысла | | | | |
| | создание образа | | | | |
| | расшифровка знако- вых систем | | | | |
| | Знания | | | | |

Раздел 7. ПРИЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ И АФФЕКТИВНОЙ СФЕР ОБУЧАЮЩИХСЯ

Приемы развития нестереотипности и оригинальности мышления

Приемы базируются на изменении (нарушении) привычных связей (временных, пространственных, смысловых) и отношений, тренируют в навыках выхода за их пределы. Приемы направлены на преодоление инерционности мышления, придания ему большей гибкости.

Прием № 1

Предлагается сократить привычные интервалы времени между некоторыми важными событиями, например, между рождением и смертью, до одного дня. Обучаемому необходимо написать рассказ о таком дне. Можно увеличить интервал времени до 300–500 лет.

Прием № 2

Совместить, мысленно соединить объекты, которые обычно пространственно разъединены. Пример: мысленно соединить такие объекты как травинка и авторучка (автомобиль и слон и т. д.), создать на основе их совмещения единый синтетический образ, обладающий свойствами обоих объектов. Приемы совмещения ранее дифференцированных объектов часто вызывают всплеск эмоций у учащихся.

Прием № 3

Совершить путешествие в далекое будущее или прошлое. Можно взять любой объект (телевизор, тротуар, машину, дом, семью, общество, искусство и т. д.) и описать его в далеком будущем.

Прием № 4

Разъединить обычно связанные в пространстве объекты. Пример: рыба и вода. Ученика просят написать рассказ «Полет рыбьего косяка».

Прием № 5

Прием логического вычитания (или усиления) различных форм общности. Пример: усилить до стадии (взаимной общности) взаимопревращения такие разнородные понятия, как «человек» и «ванна». Человек сам по себе есть ванна для различных микроорганизмов. Им (микроорганизмам) необходимо создавать удобства во внутренней среде организма, от этого зависит их жизнь. И человек может получать от них и пользу, и удовольствие. Они могут очищать сосуды, убирать тромбы, выводить шлаки, таким образом, оздоравливать человека, повышать его работоспособность. Человек, заботясь о них, заботится о своем здоровье. Микроорганизмы, оздоравливая тело человека, создают здоро-

вую среду для собственного существования.

Прием № 6

Заменить привычные взаимоотношения между людьми на противоположные. Можно сравнивать людей различных эпох, профессий, менталитетов.

Прием № 7

Прием изменения привычного направления действий. Пример: не человек прячется от холода, а холод от человека.

Прием № 8

Прием получения результата без привычного источника знания и действий (конструирование новых объектов из некоторых уже имеющихся элементов). Например: используя достижения прошлых обществ, сконструируйте общество будущего.

Приведенные приемы направлены на развитие у старших школьников способности видеть неожиданное в привычных вещах. Они способствуют преодолению стереотипов, стимулируют любопытство, смелость и нестандартность мышления.

Приёмы стимулирования внутреннего зрения и воображения на основе моделирования ситуаций эмоционального переживания (Разработка Кутузова Б.А.)

1. Приём моделирования «жизни человеческого духа» (приём К.С. Станиславского)

Цель: вызвать, обострить и усилить переживание, довести его до кульминационной точки.

Основной принцип: прием проводится в несколько этапов:

- создание ситуации, благоприятной для возникновения переживания, путем интеграции нескольких видов искусства, взаимоусиливающих друг друга;
- следующая ситуация должна быть продумана как более эмоциональная, чем предыдущая;
- последняя ситуация должна оказывать самое сильное воздействие на эмоциональную сферу старшеклассника;
- в конечном итоге при умелом подборе материала ожидаемым результатом может быть озарение, момент эстетического катарсиса (пика переживаний).

Особенности реализации: прием может применяться, для того чтобы смоделировать не картину внешней среды (построек, пейзажей, людей, их одежды, предметов быта), а для создания непрерывной жизни «человеческой души», ее эмоционально-нравственных переживаний, моделируемых ситуаций.

ями, в которые мог бы попасть герой. Нужно учитывать, что не все учащиеся смогут самостоятельно моделировать ситуации, в которых бы ярко отразилась жизнь человеческой души, поэтому в практическом применении приема возможны два варианта: свободное моделирование ситуаций и моделирование чувств человека в предложенных обстоятельствах.

Значение: перенося героя в различные ситуации, моделируя его чувства своим собственным воображением, ученики развиваются эмоционально-нравственную сферу, усваивают модели поведения высоконравственной личности, целостно и поэтапно самостимулируют процесс собственного творчества.

2. Приём развития творческого воображения через «внутренне зрение» (приём К.С. Станиславского)

Цель: через воображаемую картину жизни, представленную внутренним зрением на эмоциональной основе, смоделировать как внешнюю, так и внутреннюю жизнь человека в предложенных обстоятельствах.

Основной принцип: подбирать материал и выстраивать ситуации таким образом, чтобы через внешние проявления ученики постепенно пришли к внутренней сущности человека, к внутреннему волнению, возникшему на основе разрешения какой-либо сложной проблемной ситуации.

Способ применения: прием проводится в несколько этапов:

- подготовка к внутренней активности. Ставится группа вопросов с целью выяснения места и времени предложенного действия;
- активизация эмоциональной деятельности за счет воображаемой картины. Ставится группа вопросов с целью выяснения подробностей происходящего вокруг: звуков, голосов, шумов, разговоров, событий, погоды и т.д., то есть мелочей, помогающих старшекласснику понять обстоятельства жизни в предложенной ситуации, зажить собственной внутренней жизнью;
- ситуация изменяется, становится трагической, обостряются чувства, вызывающие переживание, возникает внутренне волнение, эмоциональный отклик на событие.

Значение: составление полной картины всех сфер жизни человека. «Через внешнее к внутреннему» - этот прием помогает воображению включиться в работу, способствует активизации творческой деятельности.

3. Приём намеренной трансформации

Цель: перевод языка одного или нескольких видов искусства на язык другого на основе чувственных ощущений.

Основной принцип: интеграция различных видов искусств.

Способ применения: применяется в том случае, если нужно расширить и углубить понимание художественного образа и создать наиболее полное, мно-

гогранное представление об одном образе средствами нескольких видов искусства.

Значение: развивает сферу образного мышления, фантазию, творческие способности, способствует пониманию природы искусства.

4. Приём вчувствования

(разработан на основе теоретических идей Т. Липпса)

Цель: почувствовать свою человеческую ценность в другом человеке через переживание, сострадание.

Основной принцип: внесение (вчувствование) в художественный образ своих собственных чувств, поднимающихся из глубин подсознания.

Способ применения: прием применим тогда, когда нужно сконцентрировать свои чувства и внимание не на достоинствах того или иного художественного произведения, а на субъективном чувстве ученика, вызванном художественным произведением.

Значение: развивает самостоятельность, расширяет сферу собственных чувств, воспитывает нравственно.

5. Приём психической «запруды»

(разработан на основе теоретических идей Т. Липпса)

Цель: усилить эффект сопереживания, сострадания.

Основной принцип: если психическое событие задерживается в своем естественном течении, то психическое движение продолжается и образует «запруду», то есть оно останавливается и повышается на том месте, где налицо задержка, помеха, перерыв.

Способ применения: в момент наивысшего переживания делается запрограммированная остановка. Образовавшуюся паузу можно заполнить музыкой, тишиной. Мгновение тишины – лучший способ проверки эффективности приема.

Значение: благодаря трагическим задержкам повышается ценность страдающего героя, а благодаря вчувствованию повышается объективированное чувство самоценности школьника. Старшеклассник в повышенной степени чувствует себя и свою человеческую ценность в другом человеке. «Чувствую и в повышенной степени переживаю» – и средством к этому является сострадание.

6. Приём восприятия через синтез искусств

Цель: испытать эстетическое наслаждение, переживание и, как возможное следствие – «катарсис эстетической реакции».

Основной принцип: эмоциональное внушение, суггестивный способ внушения – готовность следовать образцу, апелляция к чувствам, а не к уму.

Способ применения: прием используется в любой момент урока, когда почва для эмоционального воздействия уже готова. Она усиливает эстетическую реакцию. Рассматривается как прием синтетический, то есть может строиться через интеграцию нескольких видов искусства.

Значение: способствует более глубокому пониманию художественного произведения, активизирует все составляющие процесса творчества.

7. Приём доминанты

Цель: выделить основные ощущения, чувства, складывающиеся под воздействием художественного произведения.

Основной принцип: неожиданность эмоционального внушения.

Способ применения: применяются в тот момент, когда возникают затруднения для прояснения ситуации (проблемная ситуация).

Значение: помогает определить смысл, эмоциональный строй, ценность художественного произведения, способствует созданию ситуаций формирования интуитивной догадки.

8. Приём «от частного к общему»

Цель: выделить в сложном художественном произведении яркую деталь, характеризующую весь образ.

Основной принцип: выделение в художественном произведении одной детали и на ее основе поиск общей идеи художественного произведения.

Способ применения: в ходе полилога или самостоятельной работы. Возможен вариант акцентирования внимания на нескольких деталях.

Значение: развивает фантазию, интуицию, стимулирует процесс мышления.

9. Приём намеренного деления целого на части

По способу применения напоминает прием «от частного к общему» с той лишь разницей, что планируется выделение и обсуждение нескольких деталей.

10. Приём косвенной подсказки

Необходим для активизации творческой деятельности на уроке или как помощь в случае затруднения. Задание содержит часть информации, поэтому направляет мышление в заданное русло, помогает определить собственную идею, содержание, форму своего «художественного произведения» в контексте заданного направления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебно-методическом пособии рассмотрены актуальные проблемы художественно-эстетического образования. Большую трудность для учителей изобразительного искусства по-прежнему представляет проблема моделирования метапредметного содержания художественно-эстетического образования прежде всего потому, что в теоретическом плане не совсем ясно, что такое «метапредметное содержание», «метапредметный результат», «метапредметная деятельность», какова методика измерения метапредметного результата обучения.

Предпринятая попытка донести смысл метапредметного содержания до сознания педагога завершилась разработкой и построением модели, в которой метапредметные образовательные единицы разложены на предметные. Таким образом, педагогу становится понятно, что ребенок получает информацию о цвете, форме, пространстве, как метапредметных образовательных единицах, формируемых через учебные задания, где он практически работает с холодной (или теплой) цветовой гаммой; точкой, пятном, объемом; тенью светом, близким. Предметные навыки, проходя сквозь призму личностных характеристик ребенка, приподнимаются на более высокий уровень осмыслиения и проживания. Формирование метапредметных результатов обучения изобразительному искусству закрепляется на уровне чувств. Если это так, то нужная информация легко отыскивается, когда необходимо применить полученные навыки на практике.

Личностные результаты обучения связываются психологами с поиском своих возможностей, сонастраиванием себя с собственной природой, борьбой с внутренними защитами, препятствующими изучению и отысканию себя. Внутренние позитивные перемены, если они происходят, ведут к изменению отношения к миру. Это отношение становится более позитивным, помогает личности преодолеть проблемы, мешающие самостроительству. Модели, разработанные на основе теории самоактуализации, личностного роста, возможностного развития, ориентируют учителя-практика к осмыслению процесса и результата личностного развития как возможности поиска и освоения идеальной (для каждого ребенка) формы существования, понимания себя как человека, внутренние возможности развития которого не ограничены. В помощь учителю разработан мониторинг личностного развития, в котором учтены особенности развития младших подростков.

Мы думаем, что представления педагогов о формировании УУД школьников на уроках изобразительного искусства расширились за счет введения дополнительной информации о качестве информации, являющейся основой коммуникации; о коммуникативных системах, ориентированных к поиску, хранению, использованию информации.

Как результат поиска разработана двухуровневая модель, в которой учи-

тывались структурные особенности творческого процесса. Модель построена с использованием идеи интеграции информационных потоков логического и алогичного уровней. Оба уровня расширяют сознание школьника при создании художественных образов средствами изобразительного искусства. В пособии представлены критерии и показатели познавательных, коммуникативных, регулятивных УУД.

Материалы о современном уроке изобразительного искусства включают информацию: о формировании духовно-нравственной составляющей в процессе обучения изобразительному искусству, варианты моделей карты анализа урока и технологической карты урока. В помощь учителю даны приемы работы по стимулированию внутреннего зрения и воображения на основе переживания, а также приемы по развитию нестандартного мышления.

Мы искренне надеемся, что предлагаемая для осмыслиения информация поможет учителю-практику в работе, расширит представления о сложноорганизованных образовательных объектах.

Б.А. Кутузов

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ
В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС**

*Учебно-методическое пособие
для учителей изобразительного искусства*

Подписано в печать 23.12.2016 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times new Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 6,5
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а