

ориентацию на свободный выбор и изменение в направлении будущего.

Таким образом, проведение ролевых игр и тренинговых упражнений, их последующий анализ показали, что данные формы работы позволили:

– смоделировать условия, близкие к реальным, повседневным, характерным для той или иной профессии, культуры и варианты возможных фрагментов поведения и общения;

– предоставить старшекласснику возможность представить себя в различных социальных и профессиональных ролях и выразить свое отношение к социальным и профессиональным ценностям, создавая вариативность выбора форм социокультурных ситуаций общения и взаимодействия;

– развивать способность к самостоятельному формированию социально и профессионально важных качеств на базе приобретенных ими теоретических и практических знаний;

– формировать навыки социального и культурного общения, мотивацию, характер, развивать культу-

ру речи, гибкость и оперативность мышления, эмпатию, толерантность за счет диалогового характера проблемных игровых ситуаций;

– развивать умение анализировать свои поступки и других членов общества, владеть собой в разных ситуациях, адекватно оценивать свои действия.

Таким образом, воспитание культуры повседневности и становление системы социальных и профессиональных ценностей способствуют формированию всех компонентов готовности к социально-профессиональному самоопределению старшеклассников: нравственно-ценностного и когнитивного – осознаются жизненные приоритеты и социокультурные нормы, происходит личностное усвоение и присвоение морально-этических установок, социальных и профессиональных ценностей; деятельностного и рефлексивного – формируется умение адаптироваться к любой микросоциальной среде, умение общаться и адекватно анализировать и оценивать свое поведение.

Литература

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.
2. Библер В.С. Диалог о знаниях – культура в работах М.М. Бахтина. М., 1989.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
5. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. Вып. 4. М., 1994.
6. Культурологический подход в образовании / Под ред. Г.И. Ловецкого. Калуга, 1998.

Н.Н. Лебедева

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБРАЗЕ ЖИЗНИ САМООПРЕДЕЛЯЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Омский государственный педагогический университет

Сегодня в практике школьного образования социальное проектирование стало распространенным явлением. Но часто социальные проекты создают педагоги, вовлекающие школьников в их реализацию. Такая практика формирует тип статиста, функционера, объекта воздействия, «бегущего» от свободы и ответственности, не умеющего проектировать события своей жизни и отвечать за них [1, с. 3]. Очевидно, что социальное проектирование школьников следует преобразовать с позиций мысли К.Д. Ушинского о необходимости образования в человеке характера, способного противостоять вредным влияниям и умеющего извлекать отовсюду только хорошие результаты.

Кроме того, социальные проекты не всегда «сфокусированы» на становлении гуманного обра-

за жизни самоопределяющихся в системе ценностей школьников. Тогда их реализация может культивировать узколичные установки и безответственность школьников, не заинтересованных в освоении активной роли добродетеля, либо их чрезмерную социальную направленность в ущерб развития личности, упускается наилучшая пора для восхождения к морально-нравственным ценностям.

Социальное проектирование – созидательная деятельность сообществ взрослых и старшеклассников, направленная на становление гуманного образа жизни, качеств личности и добродетелей, порождаемых восхождением к морально-нравственным ценностям в процессе решения социальных проблем. Социально-проектировочная деятельность

в образе жизни самоопределяющихся в системе ценностей школьников десяти образовательных учреждений городов Омск, Барнаул и Нижневартовск осуществляется в рамках школьного компонента, дополнительного образования, в свободное время. Она осуществлялась поэтапно в образовательной, социокультурной, охранно-оздоровительной, социально-педагогической сферах, в области психолого-педагогической поддержки, защиты прав детей и молодежи, других нуждающихся в помощи групп и слоев населения. Принципами организации социального проектирования явились целостность, постепенность, со-бытийность, гуманизм и коллективизм, выступающие источником освоения и обогащения опыта созидательной жизни школьников.

Социальная статика, безразличие, отчужденность, субъект-объектное воздействие «переворачивались» в динамику субъект-субъектного взаимодействия. Это рождало внимание, оценку ценности объекта, появление смысла как импульса деятельности по согласованию мнений, убеждений. Через установление прямого внимания к ценностям поступки и поведение идентифицировались с гуманным образом жизни референтной группы (сообщества), система ценностей которой выступала эталоном. Решение аксиологических ситуаций в нравственной и познавательной деятельности, общении в ходе социального проектирования через согласование узколичностных мотивов с общественными помогало преодолевать раздвоенность, напряженность индивидуализма и коллективизма.

Созданные разнообразные виды сообществ обеспечивали свободный выбор школьников, отражающийся в «Карте участия старшеклассника в жизнедеятельности сообществ». Сообщество компенсировало обделенность школьника в общении при автономном ценностном самоопределении. Выполняя социально значимую работу, они учились взаимодействовать с людьми и достигать созидательный результат – развитие человека, общества, культуры и природы. Многократно совершаемые действия освоения, выбора и реализации морально-нравственных ценностей в добродетелях вели к появлению и гармонизации моральных и нравственных качеств личности школьников. Ценностное самоопределение школьников в социальном проектировании осуществлялось через три интегрированных направления.

Первое направление – освоение школьниками морально-нравственно акцентированной системы социальных позиций «пронизывает и окутывает жизнь ребенка тысячами социальных связей» (Л.С. Выготский). Оно помогает в дисгармоничной среде сбалансировать сохраняющую и развивающую направленность, закладывает жизненную энергию, силу духа и твердость характера, оптимизм в отношении «свин-

цовых мерзостей действительности» (А.М. Горький), адекватность оценки и предвидение выхода из ситуаций. Такой акцент развивает искусство жить в мире непохожих людей и идей, порождает и «прививает» (М. Ганди) формы общения с людьми, где главное – добродетель. Проекты являются целостной смысло- и системообразующей деятельностью школьников, гармонизирующей взаимосвязи во всех ее составляющих и задающей гуманистический «вектор» через следующие социальные позиции:

– «милосердный человек», где социальные проекты выстроены в виде «пирамиды деятельности» по каждому направлению («Я внутри себя», «Я и семья», «Я и коллектив», «Я и общество», «Я и мир»). Постоянно действуют проекты «Дом без одиночества» – помощь одиноким, инвалидам, пожилым людям, солдатским вдовам, безработным; «Забота» – внимание к учителям-ветеранам, климату школы; «Ты знаешь – я рядом!» – совместная деятельность с находящимися на домашнем обучении детьми; «Рука в руке» – помощь живущим в детском доме; «Шаг навстречу» – общение с воспитанниками интерната; «Малышок» – забота о младших; «Посылка в армию» – поддержка новобранцев;

– «открытый человек», где «веер» социальных проектов отвечает идее открытости системы, что реализует тезис А.С. Макаренки: никакая замкнутая группа, никакой конкретный коллектив не исчерпывает всего богатства общественных отношений и ценностей. Здесь зоны внутреннего взаимодействия дополняются «общими социальными фактами» (М. Мосс), совместной деятельностью с образовательными, творческими, научными учреждениями: с коллективами Дворца культуры, районной библиотеки, Дома техники, совета микрорайона, городским социально-педагогическим центром, клубом по месту жительства, домостроительным комбинатом, депутатской группой, родительским активом и инспекцией по делам несовершеннолетних, привносящих свои ценности;

– «самоуправляющийся человек», где действует союз субъектов ценностного самоопределения (школы, детского комбината, медицинских работников, психологов, Союза школьников, сотрудников клубов, лыжной базы и профилактория, Социально-реабилитационного центра, детских общественных приемных, управления ГИБДД и др.) – Общественный совет как объединение без единого образа и принуждения. Умение осуществлять свободный выбор, важнейшим критерием которого являются созидательные результаты участия в социальных проектах, развивает конкурс «Человек года». Имена победителей заносятся в Книгу личностных достижений школьников, где первой номинацией является «Гуманность и милосердие», отражающая добродетель;

– «субъект учения», где за счет удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации на основе самостоятельности, взаимопомощи, сотрудничества как свойств нравственной деятельности утверждается отношение к учебной работе как лично значимой, притягательной. В ассамблее аксиологических знаний (НОУ по проблемам ценностного самоопределения), образовательных путешествиях (Е.Н. Коробкова), курсе «Этика жизни человека» (М.Н. Аплетаев), проекте «Сообщество» (сближение ценностей семьи и школы) популяризируются образы людей, способных следовать благородным устремлениям даже в сложнейших жизненных обстоятельствах. Школьники восходят на более высокий уровень понимания, обобщения ценностей, учатся вскрывать мотивы и последствия поступков людей, что содействует возникновению личностного смысла ценности, умению проектировать поступки;

– «субъект коммуникации», где взаимодействие в детских общественных формированиях «Надежда Сибири»: движениях, объединениях, организациях (С.П. Афанасьева, Н.Ф. Басов, А.В. Волохов, И.Г. Гордин, Л.Г. Диханова, Г.М. Иващенко, Т.Г. Курганова, Э.Ш. Камалдина, Р.А. Литвак, В.Г. Яковлев, др.) повышает социальную активность, развивает организаторские способности, формирует культуру поведения, мотивирует позитивно направленную деятельность, социально-приемлемую жизненную позицию, которая на основе «Адресов социальной заботы» имеет двусторонний характер. Например, школьники помогают ветеранам в быту, а те приходят на выручку в организации школьного музея или через свой совет ходатайствуют об оплате поездки поисковой группы;

– «физически развитый человек», где акцентируется гармонизация физических и духовных сил, ориентация на их верхнюю грань. Баланс проектов физкультурно-спортивной, физической рекреации (поддержания) и двигательной реабилитации (восстановления) в образовательно-оздоровительном центре круглогодичного отдыха направлен на самосовершенствование: повышает ответственность, настойчивость, укрепляет дисциплину, является профилактикой гиподинамии и гипокинезии, стрессов, эгоистических устремлений личности, мобилизует развивающие функции организма;

– «субъект профессионально-трудовой деятельности», где силами Биржи совместно с Центром занятости населения развивается «привычка к труду благородная». Школьники проводят благотворительные акции в летнем трудовом лагере, ученической производственной бригаде, клубе молодого предпринимателя, технической мастерской, где желающие изучают автомобили и помогают в их ремонте ветеранам войны. В центре красоты и моды

девочки обучают желающих конструированию, пошиву и демонстрации одежды, делают стрижки школьникам и пенсионерам. Участники клуба «Кухни, этикет и угощение», студии проката шефствуют над пожилыми людьми. В фотоклубе проводят экспозиции-ярмарки, на средства от которых приобретаются игрушки для детей-инвалидов. Это развивает стремление максимально проявлять физические и духовные силы, использовать свой опыт и знание, способности достижения позитивных результатов труда;

– «субъект экологической деятельности», где школьники приобретают на принципах экологической этики целостное понимание «универсальной значимости многообразия природы, необходимости ее восстановления, сохранения и развития» [2, с. 7]. В туристско-краеведческих и культурно-массовых походах, рейдах природоохранных патрулей они упражняются в экологической ответственности. Школьники участвуют в проектировании и благоустройстве детских площадок и парков, что гармонизирует ценностный выбор (например сочетание приятного времяпрепровождения и трудного дела), поступки и поведение (установить для себя содержание и объем работы, «разведать» полезные дела);

– «геосоциальный и интерсоциальный человек», где участие в делах и заботах, требующих пройти школу серьезного нравственного усилия, принципиальных решений, проявления высокой гражданской ответственности в болевых точках общественной заботы, повышает уровень гражданской воспитанности. Это проекты «Земля – наш дом» – сохранение окружающей среды; «Мир без наркотиков» – антинаркотическое образование; «Память» – помощь раненым в Чеченской войне; «Эхо» – забота о переселенцах, что служит вакциной от цинизма как результата отчужденности, поскольку «Я» в групповом «Мы» обретает солидарность, добровольность принятия ценностей, овладевает ролью.

Второе направление ценностного самоопределения в социальном проектировании – творческая деятельность школьников, являющаяся «духовно-нравственным зарядом к действию» [3, с. 25], рождающая энергию развития творческой индивидуальности в условиях моделирования гуманного образа жизни. На базе школы создан центр инициативы и творчества, способствующий выявлению и развитию творческих способностей школьников через взаимодополняющее взаимодействие в значимых делах в следующих формах:

– конкурсы инициатив школьников «100 общественно-полезных проектов», проводимые совместно со спонсорами и меценатами. Они мотивируют, стимулируют овладение проектными знаниями и умениями через соревнование, получение грантов,

создание банка социальных проектов. Целеполагание, проекция стали интеграторами, перевели малозначимое в первостепенное и придали мобилизующее побудительное свойство ценностным отношениям личности, развивая способность экстраполировать себя в будущее;

– разработка проектов преобразования мира (себя, природы, общества, культуры) учитывает многообразие интересов и потребностей, стремление школьников «выполнить, осуществить себя» как действующих участников межличностного и межролевого общения. Проекты становятся «практикой философии» (С.И. Гессен) самого проектировщика. Процесс проектирования служит «композиционным узлом» (И.И. Корягина) проблематизации ценностей, обогащает духовные силы, развивает старшеклассника как созидателя, а не просто «персонифицированную функцию» (Е.Н. Шиянов), формирует критериальную основу выбора и реализации ценности в проблемных ситуациях;

– выработка стратегии и тактики реализации проектов предполагает достижение согласия в представлениях, желаниях школьников на основе диалога. Это снимает маски, обусловленные социальными ролями, вносит гуманитарные, гуманные отношения, где воздействия замещаются равноправным взаимодействием. Тогда врывается личный опыт «значащего Другого» (В.С. Библер), многообразные феномены субкультур, мозаичных, полифункциональных, разнокачественных смыслов. Утверждается «презумпция понимания» (Г.С. Батищев), принятие нетленных ценностей и снижается опасность подмены их суррогатами, предотвращается становление «духовного люмпена» (Н.Е. Щуркова). Выстраиваются близкие системы ценностей, происходит их реализация в поступках;

– разнообразные сообщества, созданные на основе принципа амплификации (по Е.Н. Шиянову, расширения спектра), класс без классного руководителя, клубы (интересного досуга, школьников и педагогов, изобретателей, болельщиков хоккейной команды, программистов, молодых юристов, политиков), Интернет-кафе и видеобар. На базе школы действует Союз школьников микрорайона со своей службой социально-педагогической защиты и психологической поддержки, знакомств, телефоном доверия, биржей труда, что воспитывает социальную инициативность, «расширяет поле поступков» [4, с. 19–20], обеспечивая продвижение, а не продвинутость личности;

– полилогическое освоение и творение школьниками культуры как «живого воплощения мира человеческих ценностей и смыслов» (Ю.В. Сенько) обеспечивает связь времен и поколений. Введен развивающий интегративный, «размывающий» границы блок занятий аксиологической направленности. Школьники осваивают «Этику виртуального мира», сочи-

няют, выпускают печатные издания, ведут зарубежную переписку в клубе иностранных дел, приобщаются к науке (аграрно-исследовательский и центр народной медицины, клуб интересных встреч), что повышает их культуру через возвышение потребностей, медиакоммуникативную образованность;

– мастерские, предназначенные для углубления знаний, творческого развития школьников на основе баланса латерального (творческого) и репродуктивного мышления, научных и мифопоэтических методов познания ценностей. Школьники осваивают алгоритм «четырёх П» – планирования, подготовки, проведения и подведения итогов проектирования акций, сборов, тренингов, уроков фантазии и спектаклей, интегративных (межпредметных, разновозрастных) занятий, робинзонад, научно-познавательных экспедиций, аукционов знаний и др. Это отвечает принципу синтеза интеллекта, аффекта и действия, порождая целостность способов освоения ценностей: познавательного, эмоционально-волевого и действенного;

– коллективные творческие дела по методике И.П. Иванова, В.А. Караковского, создающие возможность для одновременного и добровольного участия членов школьного сообщества. В общем деле они, осуществляя себя не в пустяках, а в делах общеинтересных и общезначимых, принимают ответственность за проект;

– клуб «Мой край родной». Школьники совместно с учеными, студентами, родителями и педагогами побывали в археологических, историко-географических, геолого-разведывательных, краеведческих походах и экскурсиях в полевой сезон и готовят экспозиции, восстанавливают памятники культуры и архитектуры в камеральное время, раскрывая свои сущностные силы, «разделяют» смыслы, согласуя их с другими людьми;

– проект «Мы отдыхаем». Формируются традиции личностного приращения духовных ценностей в досуговой клубной, кружковой, секционной работе. Создан продюсерский межшкольный центр, где работают стационарные и выездные студии, литературно-художественные и эстрадно-театральные объединения, дискомастерские;

– разовые творческие акции (сборы, праздник чести школы и др.), создающие «карнавальное мироощущение» [3]. Такие точки взаимодействия помогают в сжатое, концентрированное время в открытом публичном пространстве вовлечь школьников в диалог по поводу ценностей. Событие возбуждает «цепную реакцию» ума и сердца, из которой школьник выходит в какой-то степени обновленным, преодолевшим «порог» взаимоперехода индивидуальных и общественных ценностей.

Третье направление в социальном проектировании – создана упреждающая система психолого-пе-

дагогического содействия повышению готовности школьников к ценностному самоопределению. Она определяется особой позицией педагога в сообществе, выражающейся в формуле «вместе, но чуть впереди» (А.С. Макаренко). Педагог является посредником между ценностями культуры, общества и школьником, а социальный проект – отражением их ценностного тезауруса как по содержанию, так и по форме. Поэтому если социальный проект создают и реализуют педагог и школьники, то психолого-педагогические условия этого обеспечивает педагог.

Без помощи педагога школьник осуществляет неоптимальный путь проб и ошибок, который случайно может привести к успеху. А с его помощью он «проигрывает» возможные ситуации и находит, порождает оптимальные средства самоопределения в ценностях из собственного арсенала. Вследствие этого у каждого школьника в ходе социального проектирования складывается **индивидуальная траектория** освоения и обогащения опыта позитивного ценностного самоопределения. Для этого педагог:

– конструирует модель образа жизни, согласующуюся с общечеловеческими и отечественными ценностями, нормами и принципами гуманных людей. Повторяясь и дополняясь, она помогает создавать незабываемый образ, высвечивая в окружающем мире то, что имеет непреходящую ценность;

– расширяет пространство ценностного самоопределения, педагогизируя ближайший социум, создавая мост между различными уровнями реальности, между различными мирами, обладающими своими ценностями;

– создает нравственно здоровую среду социального проектирования как элемент воспитательного социального пространства (В.В. Абраменкова, Ю.Л. Качанов, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова), «среды в среде» (Л.И. Новикова);

– обеспечивает доступность информации о социальном проектировании. Акцент делается на игровые приемы, поскольку они содействуют выходу субъектов деятельности за пределы наличной действительности и обретению ими потребности саморазвития. Игры моделируют социальные отношения, позволяют импровизировать, раскрывать характеры участников, их понимание жизни, соответствующее наличному уровню ценностного самоопределения. В основе лежит дидактический и воспитательный принцип, предполагающий постепенный переход теоретических знаний в практические умения;

– удовлетворяет потребность школьника в контактах с социальным миром на основе персонализации как стремления через активное участие в совместной деятельности привнести свое «Я» в сознание, чувства и волю других людей, приобщая их к

своим интересам и желаниям, добиваясь в этом успеха;

– конструирует положительные по своему личностному и социальному значению нововведения-проекты, целью которых является создание, модернизация или поддержание ценности в изменившейся среде;

– инициирует создание отношенческо-ценностного поля, факторов «эмоционального заражения»: доброжелательное и добровольное общение, взаимопонимание, сотрудничество-содружество, рождающие мажор и оптимизм (В.К. Гавриловец, Т.П. Гаврилова, Б.И. Додонов, К.Д. Радина, А.С. Ямпольская). В школе действует «почта доверия»: школьники пишут о том, что их радует и беспокоит, а по каждому тревожному сигналу принимаются меры вывода из травмирующей ситуации;

– оптимизирует меру индивидуализма и социальности школьников. За «моей» и «твоей» ценностью учит прозревать «нашу», за многими «я» – «мы». Ориентирует избирать ценности потому, что они являются объективно лучшими по своим качествам и поэтому достойны стать полем согласия и сотрудничества личности и общества;

– инициирует рождение социальной синергии: за счет слияния энергий сотрудничества, кооперации усилий школьник, претерпевая некоторое отрицание своеволия, становится субъектом общего дела в составе целого;

– помогает в выборе сообществ, наиболее адекватных индивидуальным особенностям, интересам, «зоне ближайшего развития» школьника;

– актуализирует развитие рефлексии школьников через ситуации: смыслообразования (осознать смысл действий, мотивов через анализ и самоанализ на этапах освоения, обобщения, систематизации); целеполагания (побудить к определению цели, задач работы, осознанию предполагаемых результатов, оценке возможностей); осознания предмета деятельности; осмысления условий; выбора (помочь спланировать содержание и порядок действий, выявить средства, правила проверки и оценивания);

– учит решать задачи в условиях разнообразия информационных источников, работая не на уровне букв и слов, а на уровне образов. В проекте «Графикс» реализованы синергетические представления о гармоническом единстве человека и информационно-образовательной «виртуальной» действительности. Компьютер дает информацию по осваиваемой ценности, но не решает поставленную проблему. Школьник анализирует, классифицирует, систематизирует задачу и находит адекватные способы ее решения;

– развивает готовность к самоопределению в ценностях школьников в тренинге «Основы ценностного самоопределения», проводящемся в форме

«погружения». С помощью притчи, сказки, психодрамы, эзоповского языка помогает увидеть себя со стороны, корректировать качества, способности самомобилизации: самоодобрение, самоосуждение, самоприказ; осваиваются методы аутотренинга интуиции, медитации;

– поддерживает при выполнении действий реализацию организационных умений, волевые усилия и самостоятельность школьников. При осуществлении контроля помогает проверять работу, находить и исправлять ошибки, устранять неопределенности и затруднения, что развивает умения самоанализа, самоконтроля, саморегулирования. В ситуациях оценивания ценности, поступка мотивируют школьников на самооценку, самоанализ.

Деятельная устремленность к морально-нравственной цели «способствовала выработке суждений, понятий, убеждений, единства оценок и воззрений, рождала общественное мнение, вела к появлению качественно новой ситуации, при которой становится невозможным совершать аморальные, безнравственные поступки», – свидетельствуют школьники.

В процессе восхождения к морально-нравственным ценностям школьники добывали знания, осваивали моральные и вырабатывали нравственные понятия, в результате чего в три раза возросло количество школьников, адекватно раскрывающих смысл ценностей. В эмоционально-волевом освоении они сопереживали радость, удовольствие и интерес, «настраивающие» (С.Л. Рубинштейн) на нравственные поступки. Школьники осознавали морально-нравственные знания и чувства, преодолевали внешние, средовые и внутренние психологические трудности в достижении нравственной цели. Это привело к росту на 47 % интереса как «магнитного поля» порождения внимания к аксиологическим проблемам; усилились положительные эмоциональные состояния; устойчиво проявляются нравственные отношения. Уровень рефлексивности школьников повысился в два раза, что проявилось в стремлении осуществлять рефлексивные действия в целях ценностного самоопределения. Во всех аспектах освоения ценностей они осуществляют рациональный, эмоциональный и поведенческий выбор. Актуализированы морально-нравственные потребности, развиты нравственно-волевые качества – ядро лич-

ности, целеполагания, саморегуляции деятельности и поведения школьников. В результате нравственные мотивы «поднялись» с четвертого места на второе, а познавательные – с пятого на первое.

В выборах школьников «поднялся» на второе место ранее мало значимый коллективизм. На первое место переместилась гуманность: ценится доброта, справедливость, хотя не всегда реализуется в поступках непримиримость к злу. На 20 % возросло количество межличностных контактов, что способствовало становлению коллективизма. Важно, что реализуется не просто декларативное принятие ценностей. Школьники в собственной деятельности руководствуются нормами и воплощают принятые нравственные ценности в поступках, поведении. Исследование типов поступков (гармоничного, рационального, аффективного, конформистского, коммуникативного) и их устойчивое проявление выявило превалирование гармоничного и рационального типов поступков, что свидетельствует о развитости нравственной сферы школьников. Проявление структурных элементов гармоничного типа поступка, слабо реализующихся в начале опытно-экспериментальной работы, повысилась с 30 до 60 %.

Нравственное целеполагание по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы и общегородскими данными ярко проявилось у 53,2 % школьников. Высокие результаты получены и по другим показателям: нравственной мотивации – 64,8 %, выбору нравственных средств – 58,0, актам действия или бездействия – 40, результатам – 34,5, последствиям – 28,4 %. В результате проведенной работы на высоком уровне самоопределились 30 % школьников (обретены морально-нравственные ценности, вошедшие в генерализованные смыслы образа жизни), 55 % – на продвинутом (обретены устойчивые ценностные ориентации) и для 15 % требуется осуществление досамоопределения (обретены неустойчивые, ситуативные смыслы и ценности).

Таким образом, социальное проектирование гуманистической направленности может стать формой гармонизации отношений школьников с собою, обществом, культурой и природой, что выражается в становлении и реализации в добродетелях гуманного образа жизни и нравственных, моральных качеств личности.

Литература

1. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб. пос. М., 2004.
2. Терентьева Л.И. Формирование у студентов ценностного отношения к природе в процессе экологического образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2004.
3. Бахтин М.М. Этика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986.
4. Дубницкий В.В. Современный воспитательный процесс как объект социологического анализа: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2004.