

## МЕХАНИЗМЫ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В МИРЕ ЦЕННОСТЕЙ

В статье раскрываются вопросы личностного обеспечения развития ценностного отношения человека к миру, обосновываются ценностные механизмы формирования его ценностных ориентаций, рассматривается аксиологический аспект педагогической деятельности учителя.

Одним из центральных вопросов в изучении ориентации как восхождения личности к ценностям является вопрос о том, как происходит личностное присвоение ценностей, что обеспечивает преобразование личности при восхождении к ценностям и что лежит в основе проектирования будущего?

На основе теоретического анализа литературы по проблеме нами установлены компоненты обобщенного ценностного механизма ориентации. Многие исследователи моментом рождения субъективной ценности считают оценку. В работах, особенно в тех, что, посвящены формированию ценностного отношения к познанию: дидактические, методические исследования, раскрывается значение поиска, исследовательской деятельности, исследовательских методов для освоения знаний, формирования личностного отношения к ним.

Во всех исследованиях, обращенных к формированию ценностных ориентации как регуляторов поведения личности, центральным моментом определен – выбор.

В русле исследований, которые непосредственно связаны с ориентацией, планами на будущее, целеполаганием, проекция определена как интегратор, способный, перевести малозначимое в первостепенное и придать мобилизующее побудительное свойство ценностным отношениям личности.

Обращаясь к ориентации как к процессам восхождения личности к ценностям и возвышения потребностей, мы убедились в необходимости соединения всех обозначенных элементов деятельности: поиска, оценки, выбора и проекции в единую цепочку ценностных механизмов, обеспечивающих весь цикл ориентации от побуждающей поиск потребности, которая, при встрече с объектом поиска, дополняется необходимостью оценки и выбора (данного объекта как значимого, имеющего личностный смысл), цели – проекции (где и зачем необходима присвоенная ценность). Своеобразная передача эстафеты потребности: поиска – оценки – выбора – проекции – это процесс обретения личностью информации (знания) осознания – оценки (переживания) – выбора (присвоения) – и

построения новой желаемой цели на основе затухания удовлетворенной потребности.

Такой вывод можно было сделать, обратившись к изучению теоретических и экспериментальных исследований каждого из обозначенных механизмов ориентации.

Поиск различно определяется в педагогических исследованиях. Одни ученые считают его элементом поисковой деятельности учащихся в учебной деятельности (Г.И. Щукина). При этом поисковая деятельность учащихся рассматривается как необходимая в повышении самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе, в развитии их творческих способностей, мышления, формировании познавательных интересов.

Поиск определяется как метод обучения (Я.И. Лернер, Н.М. Скаткин), имеющий особую развивающую функцию, обеспечивающий интенсификацию и оптимизацию процесса обучения, педагогически целесообразно организуемой познавательной деятельности школьников.

Роль поиска в сотворчестве ученика и учителя на уроке раскрывают исследователи-дидакты, изучающие методику преподавания предметов естественнонаучного цикла (Н.М. Зверева). Значение поиска в области гуманитарных наук мы находим в работах И.Я. Лернера (история), Т.Г. Браже (литература), в исследованиях, обращенных к искусствоведению, в концепциях эстетического воспитания (Ю.М. Фохт-Бабушкин).

Поиску как необходимому элементу творчества уделяет особое внимание А. П. Тряпицына, рассматривая творчество как механизм развития сущностных сил личности.

Поиск изучается и в работах, посвященных проблемам воспитания.

Поиск, будучи широко апробирован на практике как распространенный вид деятельности, как метод организации деятельности, как форма воспитания и обучения, может выступать как универсальный механизм ориентации, способный обогатить потребности личности за счет привнесения в любой вид деятельности объективно социально значимых (пока не актуальных, но потенциальных) ценностей.

Возвышение потребностей личности происходит за счет вариативности библиографического, краеведческого, коллекционного, биографического и поиска за счет возможности удовлетворения самых разносторонних интересов и потребностей, за счет общения в процессе поиска, за счет новизны содержания.

Анализ работ, раскрывающих многогранность поиска как педагогического явления, делает правомерным наше обоснование поиска как механизма ориентации, обеспечивающего функцию возвышения потребности личности в момент ее опредмечивания, встречи с ценностью, объектом потребности. Мы полагаем, что в педагогическую задачу обеспечения ориентации личности в мире ценностей входят как создание ситуаций поиска в различных видах жизнедеятельности, так и вооружение умениями, опытом поисковой деятельности.

Ведущая функция поиска как механизма ориентации – осознание потребности в приобретении знаний об объекте, привлечение внимания в процессе его восприятия. Потребность в приобретении знаний об объекте или явлении проявляется в формулировке вопроса, в осознании проблемы, в постановке цели – это «надо узнать!» Фактически – это формулировка задачи. Поиск обогащает процесс познания эмоциями познавательного характера, формируя осознания мотива «Я хочу это узнать», причем нарастание «хочу» и «надо» часто происходит параллельно: и гносеологическая, и эмоциональная потребности могут стимулироваться при этом самыми различными обстоятельствами, часто не зависящими от самого объекта познания.

Именно поэтому в развитии ценностного отношения к познаваемому и процессу познания огромное значение имеет педагогическая стратегия, избираемая учителем во взаимодействии с учеником в учебной деятельности. От педагогической стратегии зависит и диапазон поиска в учебной деятельности, и степень самостоятельности поисковой деятельности, и активизация поиска индивидуального и коллективного, и подкрепление эмоциональной мотивации посредством организации успеха, и обеспечение удовлетворенности результатами поиска.

Поскольку, благодаря поиску, как механизму творческой продуктивной деятельности, происходит приобретение личностью новых (пусть только для него новых) знаний, личность меняется. В процессе познания ставятся более сложные задачи, углубляется поиск и одновременно обогащается личность, возвышается, развивается, поскольку

переходят в новое качество первоначальные потребности личности. Именно благодаря поиску мы можем констатировать момент возвышения потребности личности в процессе ценностного освоения действительности.

Сущность поиска как механизма формирования ориентации личности на ценность, наиболее ярко проявляющаяся в познавательной деятельности, присутствует и во всех других видах деятельности.

**Оценка.** Педагогический смысл изучения оценки как механизма процесса ориентации состоит в том, чтобы, опираясь на выявленную сущность и функции оценки, обеспечить ее действие в качестве механизма присвоения ценности в реальном процессе. Поскольку: «Объективная сущность ценности только в процессе оценки приобретает свой облик, делается явной субъекту как ценность».

Оценка – неотъемлемый компонент сознания, сформировавшийся под влиянием практики, которая в своем развитии не только порождает функциональное бытие вещей, их значимость, ценность, но и формирует субъективную способность, с помощью которой определяется ценность природных свойств и социальных факторов. Будучи средством определения значимости вещи для деятельности человека, для удовлетворения его потребностей оценка становится одним из механизмов процесса ориентации.

Оценка формируется на основе уже сложившихся у личности зависимостей и ценностей: осознания данной вещи, явления, факта, значения, идеи «для меня», «для общества»; на основе обращения сознания вовнутрь к самому действующему субъекту, то есть к его способности к самопознанию, самонаблюдению, самооценке и самоконтролю в процессе деятельности.

Оценка есть средство определения значимости вещи для деятельности человека, для удовлетворения его потребностей, обязательный элемент поведения и общения. Специфическая функция оценки в процессе жизнедеятельности определяется тем, что в ней отражаются не все свойства и не просто свойства познаваемого объекта, а фиксируются значимые для деятельности человека объективные качества: объективный мир отражается под определенным углом зрения – значимости и ценности его реалий для человека.

Оценка служит познанию нравственного мира других людей, самопознанию собственного внутреннего мира. Путем одобрения или осуждения оценка определяет соответствие или несоответствие поступка нормам и требованиям обществен-

ной нравственности. В отличие от норм, которые дают людям определенное правило поведения, не связывая его обычно с многообразием конкретных ситуаций, условий и возможностей выбора. Оценка соединяет нормативное поведение с наличной ситуацией и мотивом поведения. Оценка всегда содержит и знание (верное или ложное), и повелительность (императивность). Она и объективна, и субъективно пристрастна, выражая определенное, тенденциозное отношение к происходящим событиям. Констатация факта аморального поведения (например, оскорбления, обмана или предательства) будет только тогда моральной оценкой, когда она заключает в себе субъективное его восприятие. В оценке, следовательно, сливаются познание и императивность, вот почему она не сводится к описанию поступков или даже к указанию на их связь с нормой, ценностью, но выражается в пристрастных эмоционально-волевых реакциях.

Рассматривая оценку как механизм ориентации, мы обратились к работам, в которых «оценка» является предметом специального изучения, это работы В. Брожика, Р.И. Тидикиса.

В оценке можно выделить две ступени. На первой ступени – это сравнение, сопоставление изучаемого объекта с эталоном и формирование значимости. Уже в процессе узнавания предмета или явления происходит категоризация – причисление его к тому или иному классу объектов, что предполагает сопоставление, сравнение признаков с имеющимися в памяти образцами-эталоном.

На второй ступени – это собственно «рождение», формирование значимости объекта для субъекта. В этом плане объекты, отобранные для оценки с позиций субъекта, представляются как ценные, полезные, хорошие, выгодные и т. д. В этом случае формируется субъективное оценочное отношение к изучаемому объекту.

Следовательно, значимость оценки для процесса ориентации состоит в том, что ценностно-оценочное освоение действительности не ограничивается только количественным накоплением знаний, но и осуществляет их качественное преобразование, отражая общественную значимость, а также личностный смысл, как самих знаний, так и явлений, познаваемых объектов. Такое отражение действительности в ценностно-оценочном усвоении более существенно и потому более значимо для человека, для становления его ориентации.

Любая оценка – это «переживание известного», в ней проявляется органическая связь между понимаемым и отношением к понимаемому. Оценочное суждение включает отношение человека к

объекту, следовательно, связано с его чувственным опытом. Оценочное суждение – это уже реальное взаимодействие школьника с окружающей действительностью, проявление его ориентировочной деятельности, установление отношений с внешним миром.

Оценка связана с деятельностью субъекта, формирует активную установку как на познание, так и на практическую деятельность субъекта и может выражаться как в эмоциональной, так и в рациональной форме в зависимости от объекта оценивания. Когда предметом оценки выступают ценности, оценка предстает в форме сложных эмоций чувств, идеалов. Но сфера оценки этим не ограничивается. Если предметом оценки становится сущность ценности, оценка приобретает специфический познавательный характер и предстает в форме оценочных суждений.

Поскольку процесс ценностного освоения действительности школьником происходит во взаимодействии со взрослыми, с учителем, постольку необходимо обращение к педагогической оценке, участвующей в формировании ценностного отношения к изучаемым на уроке фактам науки, событиям, явлениям. Для нас важны педагогические аспекты оценки с позиции аксиологии, которые основательно изучены Р. И. Тидикисом. Исследователь выделяет аксиологическую функцию оценки, определяет особое значение оценки в процессе воспитания. Субъективная оценка педагога является средством осознания значимости вещей, явлений, знаний для воспитуемого. Педагог раскрывает для воспитуемого объективную научную ценность, убеждает в ее общественной значимости, а также выражает свое субъективное отношение, одновременно занимая активную оценочную позицию.

Педагог в процессе оценки согласовывает, связывает два вида различной информации: об изучаемом предмете и его свойствах, с одной стороны, и о его значении для школьников – с другой стороны, прогнозируя степень присвоения ценностей школьниками. Оценивая уровень знаний, умений школьника, педагог при этом передает ему критерии оценок объектов окружающего мира и самого себя. Это учит ученика аналитически относиться к окружающему, понимать эволюцию явлений, объективно оценивать их, на этом основании преобразовывать и самосовершенствоваться. Оценка достигает своей воспитательной цели только тогда, когда воспитуемый осознает критерии оценки и сам начинает использовать ее как ценностный ориентир.

Значимость педагогической оценки состоит еще и в том, что оценка для школьника существует как самостоятельная ценность, как путеводитель, который показывает направление поиска истины и стимулирует самосознание. Знания, которые школьник приобретает во взаимодействии с педагогом, как бы трансформируются через личность учителя, обогащаясь (или обедняясь), они как бы дважды окрашены эмоционально. Через призму личностных смыслов воспитателя и воспитанника воспринимается мир ценностей. Но осуществить передачу таким образом, чтобы знания приобрели смысл для воспитанника, можно только в том случае, если они значимы для самого педагога.

Таким образом, знания, с одной стороны, являются результатом познания, с другой стороны, будучи оценены, поднимаются до уровня ценностных ориентаций.

Следует подчеркнуть, что педагогическая оценка помогает ученикам ориентироваться в важности идеи, полезности ее для общества и его самого.

Педагогическая оценка – образец способа формирования оценочного суждения. Задача педагога научить ориентироваться на критерии, вооружить умением оценивать. Сформировать оценочный механизм анализа, сопоставления и формирования оценочного суждения.

Таким образом, оценка как механизм ориентации личности в мире ценностей выполняет функции: гносеологическую, фиксирующую, корректирующую, стимулирующую и находится в тесной взаимосвязи с механизмом поиска, выступая важным средством формирования нового знания, новых понятий, новых категорий. В данном случае оценке присуща эвристическая функция.

Вместе с тем необходимо отметить, что оценка как механизм присвоения знаний в процессе ориентации связана с механизмом выбора.

Оценка характеризуется актом выбора, предпочтения субъектом каких-либо объектов, их свойств, отношений. Процедура ее вынесения предполагает соотнесение оцениваемого предмета с другими, сравнение его по определенным качествам с одно-порядковыми явлениями или с нормой, идеалом. Человек, сталкиваясь с проблемой выбора целей и средств деятельности, балансируя на грани выбора необходимого и возможного, постоянно оценивает внешнюю ситуацию и проводит самоанализ и самооценку. Поэтому взаимосвязь выбора и оценки, оценки и выбора очевидна и многозначна.

Чем же характеризуется выбор как механизм восхождения личности к ценностям общества?

Выбор – это определенный механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности. Это компонент ценностного механизма, в цепочке: поиск – оценка – выбор. Он всегда обращен в настоящее, выбор сделан – он преддверие действия. Это переход от слова через оценку к поступку.

Выбор – это балансирование мысли и чувства между различными вариантами действий, он в равной степени отражение диалектики свободы и необходимости: внешней и внутренней свободы, внешней и внутренней необходимости.

Выбор как педагогическая категория традиционно присутствует в исследованиях, касающихся профессионального самоопределения, профессиональной ориентации.

Выбор пронизывает все формы жизнедеятельности школьника: общение, деятельность, игру. Формы выбора крайне многообразны, они варьируются в каждом конкретном случае. Однако, в конечном счете именно выбор позволяет соотнести внешние обстоятельства и внутренние побуждения-потребности личности.

Выбор – это сложное, «многоступенчатое» взаимодействие, в которое вступают эмоционально-волевые и рациональные компоненты, обеспечивая его непрерывность и результативность.

Особое значение в выборе имеют ценностные ориентации. Коренься в интересах личности, они пронизывают выбор, влияют не только на определенные мотивы, но, что еще важнее, на ту последовательность поступков, которую можно обозначить как линию поведения личности. Ценностные ориентации выступают как локаторы нравственного сознания личности.

Ценностное ориентирование связано с выбором моральным. Мораль, существуя как объективированное отношение к другим людям или отдельному человеку, есть тот «ценностный каркас» взаимоотношений людей, который в наибольшей мере присваивается в общении. Во взаимоотношениях в коллективной деятельности и общении в наибольшей мере высвечивается целостная система ценностей личности. А в моральном выборе наиболее отчетливо проявляются взаимосвязи-сцепления ценностного механизма ориентации. Осуществляя моральный выбор, человек неизбежно проецирует поступки других людей на свои собственные. В этих ситуациях непременно участником выбора является мотив. Однако нельзя сводить выбор к одним только понятийным, рациональным реше-

ниям, не учитывая эвристической и оценочно-императивной роли нравственных чувств. Выбор может быть и бессознательным, интуитивным (подсознательным), но осознание же через личностную самооценку потребностей и побуждений, стимулировавших моральный выбор, возвращает нас к исходному пункту – началу процесса выбора.

Успешный выбор в повторяющихся ситуациях обеспечивает свершение, воспроизводство однотипных поступков. Здесь процесс выбора выглядит наподобие круга – его заключительная стадия служит началом повторения всей процедуры. Подобное воспроизводство – важное позитивное условие стабильности определенных форм поведения. Однако деятельность в целом не сводится к воспроизводству привычных шаблонов поведения: «круг» процесса выбора содержит в себе возможность свободного восходящего развития, свободного совершенствования.

В настоящее время наиболее распространено понимание свободы как возможности выбора: если у человека есть возможность выбирать, то он свободен. Причем, чем шире диапазон свободы, тем устойчивее должны быть ценностные ориентации, осознание выбора. Свобода выбора трудна. Это дало основание Э. Фромму назвать свою книгу «Бегство от свободы». Стремление одного человека избежать ответственности за свой выбор часто служит поводом отказа от свободы выбора в выборе, стремление переложить решение на другого человека.

Свобода выбора в большинстве случаев ведет к последующему самоограничению.

Трудность балансирования в вопросе «быть или не быть», состоит в противоречии внешней свободы и внутреннего императива самоограничения. Следовательно, чем шире внешний диапазон свободы выбора, тем устойчивее должны быть внутренние ценностные ориентиры личности.

Свобода как ценностная категория не однородна. «Объективную основу свободы первого рода», ее можно назвать независимостью, составляет система прав, бытующих в данном обществе. Для юридического статуса личности необходимо, конечно, государственное (официальное) признание масштаба свободы, которым она пользуется или на который претендует.

Свобода первого рода – при всей ее важности – лишь расчищает площадку, создает условия для полного проявления свободы второго рода – свободы созидания и самостроительства, свободы преобразования себя и мира в соответствии с поставленными субъектом задачами, его собствен-

ным пониманием смысла и цели своей жизни. Человек становится свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявить свою истинную индивидуальность.

Свобода, понимаемая как личностная ценность, как осознание потребности в самореализации, как способность осуществления свободы выбора, как способность к принятию ответственного решения, может быть сформирована уже в школьные годы, но для этого необходимы определенные условия, реализуемые жизнедеятельностью коллектива школы.

Важнейшим условием выступает овладение школьником алгоритмом фактора свободы.

В этом случае выбор теряет свою «трагическую» напряженность, потому что вся жизненная энергия и весь жизненный смысл фиксируются в ценности. Таким образом, выбор – категория, вбирающая в себя целый комплекс понятий, характеризующих ключевой акт человеческой жизнедеятельности.

Выбор как термин, обозначающий универсальную структуру целеустремленного поведения и деятельности, требует, однако, обязательного дополнения, причем не простого указания на сферу деятельности человека и область приложения его жизненных сил, а выражения смысла любой деятельности, ее ценностной направленности, сориентированное в дихотомии добра и зла, свободы и ответственности, исканий и обретений, намерений и результатов, целей и средств, гуманности и рациональности.

Выбор органически связан с поиском и оценкой как базой осуществляемого предпочтения и проекцией, как механизмом прогнозирования в ценностном ориентировании.

Проекция (от лат. *projectio* – выбрасывание вперед) в психологии рассматривается как процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты. Проекция осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта.

Проекция создает образ будущего – такое новообразование, которое в ориентации выступает как прогноз, как реальная конструктивная жизненная перспектива, как жизненный план. В точном смысле этого слова жизненный план возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат (сама цель, ее достижение), но и способы его достижения,

путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы (самооценка), которые ему для этого понадобятся.

В русле общих проблем прогнозирования исследователи ставят вопрос о том, каким образом происходит формирование цели, плана, картины будущего.

Проектирование жизненной перспективы – «образ будущего», являясь критерием процесса ориентации, предполагает выбор жизненного пути. Сориентировавшийся во внешнем мире, осознавший себя человек осуществляет поиск, оценку, выбор и, наконец, строит перспективу будущего, получая цель действия – ориентир саморазвития, пунктиром освещающий путь движения в избранном направлении – есть главный результат ориентации. В этой связи встает вопрос о работе механизма проекции, который обеспечивает построение жизненной перспективы. Механизм этот сложный, он включает в себя целеполагание, которое выражается в существовании у человека некоего замысла, плана жизни, жизненные цели, проект цели, общий девиз своего бытия (С. Л. Рубинштейн А. Н. Леонтьев).

Наличие механизма проекции связано со способностью и стремлением человека осуществлять самопроецирование в будущее не только как постановку конкретных целей, но и как целостное перенесение себя в будущее, включение будущего в свое реальное бытие. Имеется в виду, что целеполагание есть выход за пределы ограничения, определяемые естественной необходимостью, равно как и преодоление ограниченности уже известных выявленных и в этом смысле устойчивых связей объекта. Целеполагание предполагает вовлечение («втягивание») объекта в новые взаимосвязи, определяемые целями развития человека, и, значит, переконструирование самого объекта, изменение его структуры и его сущности в соответствии с указанными целями.

Проекция как механизм ориентации опирается на диалогичность самосознания, на его обращенность как наружу, так и во внутрь личности.

Единство и взаимообратимость внутренних и внешних сторон самосознания являются непременным условием нормальных процессов развития и формирования личности. Это положение подводит к мысли о том, что самосознание следует представлять как феномен, в котором пересекаются и выверяются интер- и экстрапсихические процессы, определяющие относительную стабилизацию адекватных элементов человеческого «Я». Качественный эффект этих процессов состоит в том,

что самосознание становится функционально двуединым образованием само по себе, а не только сознанием, повернутым внутрь, или его стороной. В ней созревают и тесно переплетаются в единый контур две функции, перетекающие одна в другую: функция самоидентификации (что «Я» есть) и функция проектирования (что «Я» буду).

Проективная функция самосознания является непосредственным психологическим выражением потребности в самореализации, так как именно она поднимает процесс регуляции и развития личности как самоорганизующейся системы на более высокий уровень.

На современном этапе изучения процесса ориентации чрезвычайно важно учесть то, что раньше недооценивались или совсем упускались такие важные свойства диалектической формулы, как единство и взаимозависимость сторон самосознания, которые обеспечивают «способность экстраполировать себя в будущее».

Формирование проекта «Я», как интеграла изменчивых и устойчивых интер- и экстрапсихических процессов, есть явление опредмечивания потребности в самореализации. Именно в актах «наполнения» потребности содержанием, которое «черпается из окружающего мира...», и видится важнейший момент перевода ее на собственно психологический уровень. В этой ипостаси потребность в самореализации и выступает как проективная функция самосознания.

Разумеется, способность к проектированию своего «Я» и образа будущего и направленная активность в этом русле зависят от множества слагаемых развития каждой индивидуальности.

«Проекция» как механизм процесса ориентации предметно дифференцируется по главным линиям жизнедеятельности субъекта:

Во-первых, формирование проекта «Я» происходит под влиянием растущего диапазона деятельности и общения на основе множества самооценок и трансформаций ряда элементов идеального «Я» в спектр притязаний, более или менее близких возможностям личности.

Во-вторых, в тех случаях, когда проект «Я» формируется как сознательно конструируемое образование, он опирается на эмоциональные и волевые процессы, призванные придать действенную устойчивость целеустремлениям личности, а ее самосознанию в целом – интегральную форму саморегуляции, растянутую во времени.

В-третьих, важное значение в создании конструктивного проекта «Я» имеют идеалы – эталоны, которые личность делает своим активным достоя-

нием. Идеалы – качества, благодаря тому, что они приобретают личностную значимость, есть выраженный и проектирующий фактор саморегуляции, в них начинают «срастаться» мотивы как внутренние условия поступков и акты сознательного поведения.

В-четвертых, большую роль в проектировании имеет ценность группового сознания. Это источник, из которого личность может черпать свои нравственные представления, ценностные ориентиры. От того, насколько полно и последовательно в этом сознании воплощен коллективный общественно-исторический опыт, насколько авторитетна группа для личности, насколько эмоционально комфортно чувствует себя личность в группе, коллективе, в значительной мере зависит устремленность человека в будущее.

В-пятых, отношение человека к людям, самому себе находит воплощение и в переживаниях. К ним можно отнести такие переживания (эмпатию) по отношению к другому, как сочувствие и сострадание, которые утверждают и в том, кто сочувствует, и в том, кому сочувствуют, – его человеческую ценность.

Таким образом, проекцию как механизм ориентации школьника можно рассматривать в общем контексте жизнедеятельности его, не упрощая множественность взаимосвязей личностного самоопределения и ситуации деятельности, общения, постоянно имея в виду педагогический аспект процесса ориентации: взаимодействие педагога и воспитанника в целостном педагогическом процессе.

Психолого-педагогический аспект проекции как механизма ориентации может быть представлен на основе исследований, посвященных проблеме прогнозирования (Б. С. Гершунский, Е. И. Головаха, Л. А. Регуш). Подчеркивая сложность процесса прогнозирования, присущего общей структуре человеческой деятельности, исследователи считают, что прогнозирование, предвидение, целеполагание, проектирование имеют общие истоки – трудовую деятельность человека, общую сущностную основу – будущее. Будущее конструируется, проектируется, создается самим объектом на основе преобразования знаний о прошлом, поэтому столь значимой является преобразующая сила человеческого сознания (самосознания) в моделировании образа будущего.

Исследователи выделяют систему действий, формирующих прогностический образ, вычленяют познавательный и эмоциональный компоненты в прогнозировании, определяют параметры развития прогностических способностей школь-

ника и возрастные особенности прогнозирования (Д. И. Фельдштейн, И. В. Дубровина). Отмечая взаимосвязь развития способности к прогнозированию с характером идеалов, ценностных ориентации личности, ученые определяют аксиологический критерий прогнозирования и онтологической. Они обосновывают такие параметры развития Прогнозирования, как глубина, аналитичность, осознанность, доказательность, перспективность, раскрывают возможности и условия развития прогностических способностей школьников в учебно-воспитательном процессе. Утверждается, что потребность постоянно «выходить за свои пределы» реально существует в мотивах, целевых установках школьника. Побуждение включает в себе противоречие между не желаемым настоящим и желательным будущим и лишь ввиду этого становится движущей силой активности, направленной на разрешение, снятие этого противоречия, через достижение поставленной цели, обусловленной потребностью. Осуществление цели с необходимостью кладет начало новым актам целеполагания реализации еще не реализованного, удовлетворению актуальных потребностей. Единичный акт целеполагания перерастает, таким образом, в бесконечную цель деятельности.

Проекция, с позиции теории прогнозирования, – есть завершающее звено в предвидении, прогнозировании образа будущего и «образа «Я» – в будущем», которое зависит от анализа достигнутого (исходного) состояния, диагностики и формулирования прогностического суждения (собственно прогноза), целеполагания (построения цели и дерева целей), планирования, включающего вычленения основных и соподчиненных задач, способов их решения – все это обеспечивает конкретизацию цели, прогноза в содержании проекта – образа будущего и в способах преобразования исходной ситуации в перспективную.

Педагогическая функция прогнозирования состоит в вооружении школьников к овладению механизмов проекции в процессе ориентации.

Ценностные механизмы ориентации требовали определения их сущностных характеристик. Изучение каждого из них, взятого в отдельности, и рассмотрение характера их взаимосвязи, обеспечивающей продвижения личности по восходящей линии развития ее потребностей – задача данного исследования.

Проекция – есть механизм, который завершает ориентирующий цикл и одновременно прокладывает новый виток ориентирующего действия.

## Список использованной литературы:

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М., 1996. – 768с.
3. Ахаян Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся. – С.-Пб, 1996. – 98с.
4. Брожик В. Марксистская теория оценки. – М., 1982. -259с.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984.
6. Гершунский В. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев, 1986.
7. Запесоцкий А. Образование: философия, культурология политика. М.: Наука 2002. – 455с.
8. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. – 188с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Понятийный аппарат педагогики и образования. Выпуск IV. Екатеринбург, 2002. – 270 с.
11. Регуш Д. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика. – Л., 1989. – 89 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Тидикис Р.И. Метод оценки в воспитании. Каунас. 1988. – 95 с.
14. Тряпицына А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. – Л., 1989. – 91 с.
15. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989.
16. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989.
17. Фром Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
18. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.
19. Dewey J. Theory of Valuation. – Chicago, 1939.
20. Lewin K. Level of Aspiration and Time Perspective//Resolving Social Conflicts. – L., 1973. – P. 186 – 205.
21. Maslow A. H. Foward a Personality of Being. – NY, Toronto-London, 1982. – 310p.
22. Nuttin Y. R. Future time perspective and motivation. – L. U. Press, 1985. – 235 p.