

На правах рукописи

Потанина Лейла Тахировна

**ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКА**

Специальность: 19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Москва – 2015

Работа выполнена в Федеральном государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Московский государственный областной университет»

Научный консультант:

Ильясов Илья Имранович – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты:

Слободчиков Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор; член-корреспондент РАО, главный ведущий сотрудник ФГБНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства РАО»

Григорович Любовь Алексеевна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Мосунова Людмила Александровна – доктор психологических наук, доцент; заведующий кафедрой издательского дела и редактирования ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «**Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова**»

Защита состоится 17 апреля 2015 года в 15.00 на заседании диссертационного совета Д 501.001.11 в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» по адресу: 125009, г. Москва, ул. Моховая, дом 11, стр. 9, аудитория 215.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Ломоносовский просп., д.27); на сайте МГУ имени М.В. Ломоносова (<http://www.psy.msu.ru/science/autoref.html>) и на сайте Научно-консультативного совета РПО (<http://www.psy-science-council.ru/>).

Автореферат разослан 16 января 2015 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета Д 501.001.11
кандидат педагогических наук, доцент



И.А. Володарская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования обусловлена глубокими преобразованиями социально-политической, экономической жизни общества, в том числе и в сфере образования, что требует всестороннего осмысления вопросов духовно-нравственного становления подрастающего поколения. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. связывает стратегические цели развития образования со стратегическими целями развития страны. Первостепенной задачей современной образовательной системы признается «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся» (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, 2009, с. 15). В качестве стратегической задачи педагога выступает развитие отношения школьника к нравственным и этическим ценностям жизни. Между тем следует констатировать, что в современной школе развитие мотивационно-потребностной сферы личности ограничивается преимущественно познавательным интересом к изучаемому объекту, воспитательное значение которого, безусловно, велико, но недостаточно для личностного становления школьника. Увеличение объема информации и многопредметность не способствуют в должной мере формированию в сознании учащихся интегральной картины мира и направлены преимущественно на развитие узкотехнического мышления. В ситуации реформирования стратегии современного образования критериями его качества являются не только широта и глубина получаемых научных знаний, система социально значимых умений, но и система ценностных отношений современного человека к миру. Соответственно, представляется необходимым в единстве с развитием логического мышления изучение условий становления образно-символического мышления как способа духовно-нравственного освоения действительности и источника становления личностных смыслов.

Решение актуальной и насущной практико-ориентированной проблемы – проблемы развития нравственной сферы личности как одного из основных компонентов ценностно-смысловой сферы – требует расширения и углубления системы общепсихологического знания о ее закономерностях, механизмах, средствах и условиях функционирования. Являясь одной из самых сложных и ключевых проблем педагогической психологии, проблема развития ценностно-смысловой сферы личности, становления морального сознания в онтогенезе интегрально и целенаправленно разрабатывалась и продолжает разрабатываться в теории обучения и воспитания в работах известных отечественных (Б.С. Братусь, 1977, 1999, 2011; Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1982–1984; П.Я. Гальперин, 1976; О.Г. Дробницкий, 1974; Г.Е. Залесский, 1982; А.Н. Леонтьев, 1975; Н.А. Менчинская, 2004; А.В. Петровский, 1987; В.А. Петровский, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1957, 1958; Л.И. Рувинский, 1981; В.И. Слободчиков, 1991, 1996, 2000; Е.В. Субботский, 1977, 1978, 2005; Д.И. Фельдштейн, 1968, 1982, 2002; Щуркова, 1998, 2011, 2013; Д.Б. Эльконин, 1971, 1974, 1978; С.Г. Якобсон, 1977, 2000; и др.) и

зарубежных авторов (А. Бандура, 1999; Л. Кольберг, 1976; Ж. Пиаже, 1969; З. Фрейд, 1923; К. Gilligan, 1982; и др.). Нравственность изучалась в связи с проблемами ответственности (К. Муздыбаев, 2010), развития чувства долга (Р.Н. Ибрагимов, Н.И. Лысенко, 1952), правды и лжи (В.В. Знаков, 1999), в связи с ролью эмоционального освоения социальных норм и ценностей (Н.А. Циванюк, 1953; А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, 1974). Исследования в области психологии нравственности ведутся в современной российской психологии (С.К. Бондырева, Д.Б. Колесов, 2011; М.И. Воловикова, 2004, 2010, 2012; Л.А. Григорович, 2014; А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, 2003; О.А. Карабанова, А.И. Подольский, Е.И. Захарова, 2005; С.В. Молчанов, 2007, 2011; Д.А. Подольский, 2011, 2012, 2013, 2014; Л.М. Попов и др., 2008, 2010; А.А. Хвостов, 2004; В.Д. Шадриков, 2001; и др.). В 1990–2000-х гг. под руководством А.И. Подольского и О.А. Карабановой был выполнен цикл исследований условий морального развития в онтогенезе (Т.П. Авдулова, 2001; В.В. Галанина, 2003; С.В. Молчанов, 2005; В.С. Мустафина, 2003; Ю.Е. Плотникова, 1998; Д.А. Подольский, 2006; Т.Ю. Садовникова, 2005; А.В. Садокова, 2001). Ряд проведенных исследований (С.И. Григорьева, 2011; Д.В. Громов, 2002; А.Д. Давлетова, 2003; С.А. Лукьяненко, 2000; Т.В. Рябова, 2001; О.С. Рыбочкина, 2008; Е.В. Трифонова, 2001; М.В. Семенихина, 2008; и др.) в своей перспективной направленности служит конкретизации положений психологической теории формирования функциональных систем (В.К. Шабельников, 1978, 1989). Ценностно-смысловая сфера личности в рамках нашего исследования рассматривается как система прагматических и непрагматических ценностей человека и производных от ценностей смыслов деятельности. Долгие годы в качестве стратегической задачи педагогической работы в области развития нравственной сферы личности выступало формирование социально-нормативного поведения школьника. В качестве способа педагогического влияния на развитие нравственной сферы личности школьника традиционно применялись методы, осуществляющие преимущественно внешнее информационное воздействие на личность. Однако формирование ценностно-нравственного компонента в структуре личности, «регулирующее, детерминирующее ее мотивацию и, следовательно, поведение» (Большой психологический словарь, 2003, с. 597), невозможно в результате конкретных педагогических рекомендаций и рационально организованных действий (см.: Российская педагогическая энциклопедия, 1999, с. 59). Соответственно, нельзя обучить нравственности, предполагающей самооценку нравственных принципов, регулирующих поведение человека в обществе, а можно только воспитанности как совокупности правил достойного и приличного поведения, продиктованных обществом. Рациональное мышление оснащает ребенка лишь правилами поведения как способами осуществления норм – это помогает ему ориентироваться в мире и взаимодействовать с ним. Знание о социальных нормах, их исполнение на уровне поведения не связаны непосредственно с нравственным развитием личности. Нравственность

предполагает совокупность социальных норм, принятых индивидуумом и ставших его убеждениями. Как известно, нравственное поведение возможно при условии, когда за усвоенными нормами и правилами человек обретает осознанное и индивидуальное отношение к ценностному явлению жизни (Потанина, Щуркова, 2001 и др.). В отличие от знания о провозглашенных ценностях, которое может быть *освоено* и *усвоено* путем передачи от одного субъекта другому, процесс преобразования общественной ценности в *индивидуальную ценность* является сложнейшей задачей, он сопровождается изменением потребностно-мотивационной сферы личности, что предполагает воздействие на эмоциональную сферу личности.

Образно-символическое мышление предполагает образ как единство *знания* о ценностях и *отношения* к ним. Составляющие его аспекты при определенных условиях могут способствовать формированию личностных смыслов и тем самым определять ценностно-смысловое развитие личности. Способность образно-символического мышления репрезентировать мир на уровне сущностей самого высокого порядка – универсальных принципов и закономерностей, ценностей и смыслов – позволяет педагогу преобразовывать содержание деятельности школьника с позиции нравственных и этических ценностей и смыслов. Как смыслопорождающая деятельность педагога, образно-символическое мышление выступает в качестве возможного средства реализации непрагматических ценностей и смыслов у школьника путем преобразования мотивов деятельности, в которую он включен. В своей развитой форме образно-символическое мышление педагога позволяет выходить за пределы воспитательных мероприятий, пронизывая все пространство жизнедеятельности школьника – труд, спорт, взаимодействие с искусством, межличностное взаимодействие, учебный процесс, способствуя тем самым *расширению образовательного пространства* в той его части, которая оказывает влияние на развитие системы нравственных и этических ценностей личности школьника. Охватывая учебную и иные виды деятельности школьника, образно-символическое мышление способствует преодолению разобщенности естественно-научного и гуманитарного образования, формированию у школьника целостной картины мира.

Образно-символическое мышление может быть выражено как в форме понятий, так и художественными средствами языка. Выраженное художественными средствами языка, *образно-символическое мышление* рассматривается нами как *мышление, отражающее личностно-смысловое отношение человека к миру посредством не прямого познавательного (в развитой форме – понятийного), а образного (метафорического и других форм) познания и выражения отношений к свойствам объектов и явлений действительности.*

Образно-символическое мышление способствует возникновению сильных эмоций у субъекта и тем самым развитию у него способностей вчувствования, сопричастности, сопереживания. Использование средств

образно-символического мышления в образовательном процессе позволяет реализовывать *косвенные методы* влияния на развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника. Направленное на реализацию нравственных и этических ценностей, образно-символическое мышление способствует расширению специальных *средств*, воздействующих преимущественно на эмоциональную сферу личности школьника.

Образно-символическое мышление выступает в качестве важнейшего средства осмысления мира школьником с позиции нравственных и этических ценностей и смыслов, с одной стороны, и содействует формированию способности школьника к выражению личностно-смыслового отношения к миру, с другой. Образно-символическое мышление кардинально изменяет характер социального развития школьника, оснащает его способностью видеть в конкретном (объекте, действии, явлении) общее, ценность жизни, за материальным – духовное. Способствуя развитию социально-ценностного отношения личности к миру на уровне смысловых структур, образно-символическое мышление обладает потенциалом влияния на формирование нравственного поведения, позволяя школьнику путем символизации «восходить» от конкретных действий на уровень поведения, от поведения – на уровень ценностного отношения и в результате – на уровень обобщений жизненных явлений. Работа со школьником на уровне социальной нормы, значимость которой нельзя отрицать, ограничивает содержание воспитания предметными рамками и основывает восприятие мира школьником на конкретном поведении с его конкретным отношением к объекту. Работа со школьником на уровне поведенческого правила содействует реализации социальной нормы, но не изменяет нормативного характера поведения. Ограничивая воспитание детей ознакомлением с правилами поведения и упражнениями в правильных формах поведения, педагог невольно аннулирует ценностное содержание действий, так как акцентирует внимание на форме, порождая сопоставление с некоторым эталонным вариантом. В отличие от нормативно-инструктивного поведения, осуществляемого на основе конкретных правил и сопровождаемого исключительно оценочными суждениями, образно-символическое мышление позволяет интерпретировать поведение с позиции нравственных и этических ценностей, вызывая эмоции и инициируя сопереживание.

Состояние научной разработанности проблемы исследования

Современная психологическая наука располагает фундаментальными исследованиями, посвященными образно-символическому мышлению (А. Валлон, 1956; Л.С. Выготский, 1934; Г.А. Глотова, 1990; В.В. Давыдов, 1972, 1996; А.Н. Леонтьев, 1975; А.Р. Лурия, 1998; Ж. Пиаже, 1969; С.Л. Рубинштейн, 1969; Н.Г. Салмина, 1988; Е.Е. Сапогова, 1985, 1991, 1993; Д.Б. Эльконин, 1951, 1974; и др.), в которых знак и символ как орудия психического развития изучаются преимущественно в рамках знаково-символической деятельности. В современной прикладной психологии (в рамках

культурно-исторического подхода) проводятся исследования символа как элемента высших психических функций с точки зрения его опосредствующей функции в овладении поведением и познанием. Определяя перспективы обучения и педагогической коррекции с опорой на развитие знаково-символической деятельности, Т.П. Будякова анализирует генез знаково-символической деятельности в игре и изобразительном творчестве детей (Будякова, 2005). Роль символов в индивидуальном бытии – понимание символа как психологического орудия овладения поведением личности – исследуется А.В. Цветковым (2006, 2011, 2013). С идеями Д.Б. Элькониной, Б.Д. Элькониной, Н.Г. Салминой согласуются результаты, полученные А.Н. Вераксой в работе с младшими школьниками по разрешению ситуаций неопределенности в познавательной деятельности (Веракса, 2008).

Образ и символ как компоненты образно-символической деятельности, в частности метафора, изучаются с позиции их понимания как взрослыми, так и детьми (И.С. Алексеева, Ю.А. Артемьева, Л.К. Балацкая, Е.В. Белецкая, С.В. Герасимова, И.П. Грехова, Л.Л. Гурова, Л.П. Добраев, Г.С. Костюк, А.Р. Лурия, М.Я. Микулинская, Е.А. Минкина, Н.Н. Николаенко, Т.Н. Овчинникова, М.В. Самойлова, А.П. Семенова, А.А. Смирнова, О.В. Соболева, В.Б. Хозиев, М.Я. Якулинская, Н. Clark, R.W. Gibbs, M.Mc. Glone, S. Glucksberg, R. Honeck, F. Keil, B. Keysar, P. Manfredi, A. Ortony, S. Vasniadou, E. Winner и др.).

В работах отечественных психологов и педагогов обосновывается воспитательное значение образно-символических средств (А.Г. Асмолов и др., 1979; П.М. Золин, 1990; Н.Е. Щуркова, 2005), изучается их влияние на становление морального поведения и нравственных норм (В.Т. Кабуш, 1979; Г.Н. Манасова, 2007; С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, 1977), на формирование картины мира современного ребенка (А.Б. Теплова, 2013).

Однако образно-символическое мышление не рассматривается как особая деятельность, имеющая свою структуру, генезис и закономерности функционирования, отсутствует четкое обозначение психолого-педагогических характеристик образно-символического мышления, не выделяются критерии и особенности его формирования. Связь между формированием образно-символического мышления и развитием ценностно-смысловой сферы личности, как правило, не выступает в качестве отдельного предмета исследования. Образно-символическое мышление и его формирование не изучаются в качестве способа преобразования картины мира и средства развития ценностно-смысловой сферы личности (не только на уровне способности к образно-символическому мышлению, но и на уровне формирования смысловых структур, в том числе и на уровне поведения). Исследование всех этих вопросов составило комплекс проблем, решавшихся в нашей диссертационной работе.

Таким образом, можно выделить ряд *противоречий* между:

- необходимостью преодоления разобщенности гуманитарного и естественно-научного профилей в образовании с целью формирования у школьника целостной картины мира и недостаточным уровнем развития у педагога профессионального мышления, способствующего решению проблемы;

- потребностью образовательной практики в целенаправленном развитии ценностно-смысловой сферы личности школьника и ее стихийным формированием с помощью традиционных методов и средств в организации и методике образовательного процесса;

- необходимостью в целостной системе развития ценностно-смысловой сферы личности школьника и недостаточным уровнем у педагога необходимых теоретических знаний об общих законах развития ценностно-смысловой сферы личности школьника, практических умений и навыков, направленных на развитие ценностного отношения школьника к миру;

- развивающим потенциалом образно-символического мышления, оказывающим влияние на развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника (на уровне смысловых структур, в том числе на его поведение), и недостаточной разработанностью теоретических основ и практических возможностей его использования в образовательном процессе.

Необходимость разрешения выявленных противоречий определила **проблему исследования**. На теоретическом уровне проблема состоит в обосновании развивающего потенциала образно-символического мышления, оказывающего влияние на развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника, на практическом уровне проблема заключается в разработке системы формирования образно-символического мышления у педагогов и школьников. Формирование образно-символического мышления у педагогов и обучающихся – важнейшая проблема педагогической психологии обучения и воспитания. Она связана как с личностью взрослого, обеспечивающего успех воспитания, так и с личностью школьника.

Недостаточная изученность проблемы генезиса образно-символического мышления, его роли в становлении системы личностных смыслов, с одной стороны, научная и практическая востребованность в разработке концептуальных и технологических психологических оснований ее реализации для психологической науки и практики, с другой, определили проблему диссертационного исследования: **«Образно-символическое мышление как средство развития ценностно-смысловой сферы личности школьника»**.

Цель исследования – разработать систему формирования образно-символического мышления у педагогов и обучающихся как средство развития ценностно-смысловой сферы личности школьника.

Объектом исследования являются образно-символическое мышление и его формирование.

Предмет исследования: состав, свойства образно-символического мышления и его влияние на развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника.

Гипотезы исследования.

1. Образно-символическое мышление по содержанию представляет собой особый вид деятельности, имеющий свою структуру, генезис и закономерности функционирования. Благодаря специфическим характеристикам, образно-символическое мышление обладает развивающим потенциалом, оказывающим влияние на смысловую сферу школьника и характер его взаимодействия с миром на уровне поведения, в силу чего образно-символическое мышление является важнейшим средством развития ценностно-смысловой сферы личности школьника и должно быть неотъемлемой частью образовательного процесса.

2. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника будет осуществляться эффективнее, если обеспечить комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических условий:

- целенаправленно посредством образно-символического мышления развивать способность школьников к отражению мира с позиции прагматических ценностей и смыслов;

- способствовать развитию личностно-смыслового отношения школьника к явлениям и объектам природы, обществу, культуре, самому себе средствами образно-символического мышления;

- содействовать интеграции естественно-научного и гуманитарного профилей образования через реализацию прагматических смыслов в процессе учебной и иных видов деятельности и, как следствие, расширению поля воспитательного воздействия;

- способствовать расширению используемых в системе образования методов и средств, оказывающих влияние преимущественно на эмоциональную сферу личности;

- особую роль отвести научно-методической и психологической подготовке педагога, которая должна носить системный характер, обеспечивающий целенаправленное формирование *общекультурного* и *профессионального* уровней способностей педагога к развитию ценностно-смысловой сферы личности школьника средствами образно-символического мышления на всех ступенях образования с учетом специфики возраста.

Задачи исследования, обусловленные его целью и гипотезами:

1. Провести обзор и анализ литературы по проблеме образно-символического мышления как психологической категории, установить связи образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловой сферы личности.

2. Раскрыть содержание понятий «образно-символическое мышление», «символ», «смыслопорождающая деятельность», «образно-символическая

деятельность», «образно-символический язык в воспитании», «смысловое поле», «смысловое обобщение».

3. Выделить состав образно-символического мышления и его специфические свойства как средства воздействия на ценностно-смысловую сферу личности.

4. Разработать методики изучения и оценки уровней сформированности образно-символического мышления, а также приемы формирования образно-символического мышления у педагогов и школьников.

5. Исследовать процессы актуального развития уровней сформированности образно-символического мышления у педагогов, школьников и развития уровней его сформированности в результате целенаправленного обучения.

6. На основе теоретического анализа литературы по проблеме функционирования и развития ценностно-смысловой сферы личности выделить этапы, механизмы, средства и условия ее становления.

7. Разработать методики изучения и оценки уровней сформированности нравственной сферы личности и приемы ее формирования у школьников.

8. Определить потенциал образно-символического мышления, на основе эмпирического исследования проверить его влияние на развитие ценностно-смысловой личности школьника на уровне смысловых структур, в том числе и характер взаимодействия личности с миром на уровне поведения.

Теоретико-методологическую основу исследования составил комплекс отечественных и зарубежных идей, концепций, обеспечивающий наиболее полное и целостное описание объекта и предмета исследования. Исследование психологических особенностей морального развития в отечественной психологии осуществлялось преимущественно в рамках деятельностно-ориентированной психологии – культурно-деятельностной психологии школы Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева – А.Р. Лурии. Работа по методологическому осмыслению оснований процесса развития ценностно-смысловой сферы личности вызвала необходимость привлечения теорий личности отечественных (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин и др.) и зарубежных авторов (А. Бандура, Л. Кольберг, К. Роджерс, Ж. Пиаже, Э. Фромм, С. Gilligan). В разработке теоретической основы работы мы опираемся на исследования развития личности ребенка, формирования его мотивации в онтогенезе Л.И. Божович и ее коллег (Л.В. Благоннадежина, Т.Е. Конникова, Н.Г. Морозова, М.С. Неймарк, Л.С. Славина, Д.И. Фельдштейн, С.Г. Якобсон и др.).

Выделив в качестве средства развития ценностно-смысловой сферы личности школьника образно-символическое мышление, мы обратились к теоретико-методологическим аспектам анализа этой категории (А.Ю. Албакова, В.И. Антонов, Р. Барт, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, Н.Г. Салмина и др.); исследованиям специфических особенностей образно-

символического мышления в психологии (Д. Брунер, А. Валлон, Л.С. Выготский, Г.А. Глотова, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Е.В. Улыбина, Л.С. Цветкова, Н.И. Чуприкова, Д.Б. Эльконин и др.); трудам по семиотике (Р. Барт, В.В. Иванов, К. Леви-Строс, Ю.М. Лотман, Ч. Моррис, Ч. Пирс и др.); психосемантическому подходу к исследованию обыденного сознания (Дж. Келли, Ч. Осгуд, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев); к рассмотрению образно-символического мышления как деятельности, имеющей свою структуру (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовались две группы методов: методы теоретического исследования и методы эмпирического исследования. Первая группа методов (теоретический анализ и синтез, прогнозирование, моделирование, конструирование) была направлена на систематизацию научного знания в области развития ценностно-смысловой сферы личности и образно-символического мышления.

Вторая группа методов (наблюдение, изучение и обобщение опыта педагогов; эмпирическое исследование, анкетирование, опрос, проективные методики, творческие задания и упражнения, анализ работ учащихся и педагогов, методы математико-статистического анализа результатов исследования) создала основу для реализации системы развития ценностно-смысловой сферы личности школьника в связи с использованием образно-символического мышления в процессе осуществления эмпирического исследования.

Эмпирическая база исследования. Исследованием на разных этапах было охвачено 1029 учащихся (2–11-х классов) и 650 педагогов; оно проводилось в период с 1997 по 2012 г. на базе общеобразовательных школ г. Москвы, г. Тольятти Самарской обл., г. Череповца Вологодской обл., ОАНО ВПО «Волжский университет имени В.Н. Татищева» (г. Тольятти).

Научная новизна исследования. Впервые проведено исследование развития ценностно-смысловой сферы личности в связи с использованием образно-символического мышления.

1. Выделены, наряду с известными, дополнительные свойства содержания ценностно-смысловой сферы как сферы системы *прагматических* и *непрагматических* ценностей человека и производных от них смыслов деятельности: *широта* (круг значимых объектов – объекты индивидуального (персонального) поля деятельности с ориентацией на свое «Я», объекты группового (регионального) поля деятельности с ориентацией на ближайшее окружение, объекты общечеловеческого поля деятельности с ориентацией на интересы человечества, мира в целом); *глубина* (уровень значимых объектов – уровень базовых ценностей, уровень надстроечных ценностей).

2. Образно-символическое мышление представлено как психологическая категория, изучены его состав и свойства. Образно-символическое мышление

рассматривается как особый вид деятельности, имеющий свой предмет (отношение субъекта к миру объектов, людям, обществу), результат (выраженное переносным образом отношение), средства (речевые образы, поведение, предметы), специфические репродуктивные и продуктивные акты (построение речевых образов, поиск поведения и объектов, выражающих отношения) и регуляцию со стороны субъекта и его психики (мотивационно-смысловую, познавательную, эмоциональную).

3. Определены специфические свойства образно-символического мышления, которые характеризуют уровни развития способности индивида выражать присущие ему степени *широты и глубины* ценностей посредством *оригинальности образов, адекватности их выражения, сознательности актов выражения отношений*.

4. Развитие ценностно-смысловой сферы (с известными переходами от смыслов индивида к смыслам социального субъекта, знаемым и принимаемым в результате внешней детерминации социальных норм и ценностей и их соподчинения, и, далее, к сформированной системе личностных смыслов, когда поведение субъекта обусловлено внутренне принятыми социальными нормами как убеждениями, т.е. самодетерминации) *рассматривается как осуществляемое параллельно и одновременно с развитием когнитивной сферы, а не как чередующееся с этапами развития последней*.

5. Исследованы уровни сформированности образно-символического мышления у школьников (на разных возрастных группах с учетом специфики возраста) в естественных условиях образовательного процесса. Установлено, что современный школьник представляет мир преимущественно с точки зрения познавательного содержания. Способность выражать личностно-смысловое отношение к миру посредством образов (предметных, речевых, поведенческих) у школьников в отсутствие целенаправленного процесса воспитания выражена крайне слабо у всех возрастных групп (в младшей, средней и старшей школе). В тех случаях, когда формы подобного проявления обнаруживают себя, они ограничиваются лишь репродуктивным уровнем. Установлено, что образно-символическое мышление педагога ограничивается использованием структурно-семантических единиц языка, уже имеющихся в опыте человечества, поэтому в образно-символическом мышлении педагога доминирует репродуктивная деятельность. Педагоги испытывают трудности в процессе самостоятельного конструирования образа, недостаточно владеют технологией *предъявления* образа и *оперирования* им. Знания и умения педагога в области использования средств образно-символического мышления в образовательном процессе являются следствием стихийного способа присвоения, носят бессистемный, неосозанный, интуитивный характер.

6. Эмпирически подтверждено, что использование средств образно-символического мышления педагогами для выражения отношений и оценок явлений жизни способствует развитию ценностно-смысловой сферы и личностно-смыслового отношения к миру у школьника как во внутреннем

плане, так и на уровне поведения. Использование средств образно-символического мышления педагогами влияет также на развитие у школьников способностей понимания и выражения прагматических смыслов в речевых, предметных и действенных образах.

Теоретическая значимость результатов исследования, состоит в том, что они расширяют научные представления о влиянии образно-символического мышления на один из существенных компонентов ценностно-смысловой сферы личности школьника – его нравственное развитие.

Разработаны теоретические основы формирования образно-символического мышления у педагогов и школьников.

Обобщены и систематизированы основные теоретические и методические подходы к проблеме развития ценностно-смысловой сферы личности, что позволило углубить и расширить современное представление о психологических механизмах, средствах и условиях развития ценностно-смысловой сферы личности.

В работе выявлены особенности образно-символического мышления, благодаря которым оно выступает в качестве важнейшего средства развития ценностно-смысловой сферы личности школьника.

Теоретически обоснована эффективность использования средств образно-символического мышления в процессе учебной и иных видов деятельности с целью оказания влияния на развитие нравственных качеств у школьника.

Разработанная совокупность теоретических положений, методических средств и эмпирических результатов углубляет и расширяет современные представления о психологических факторах и средствах развития ценностно-смысловой сферы личности школьника.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что в нем раскрыта одна из ключевых проблем педагогической психологии – проблема формирования у школьника личностно-смыслового отношения к миру средствами образно-символического мышления; предложены практические пути ее решения.

1. Выявлен и детально рассмотрен комплекс психологических характеристик процесса формирования образно-символического мышления педагога, составляющих оптимальные условия для развития ценностно-смысловой сферы личности школьника. Эти условия могут быть воспроизведены на практике педагогом, который использует образно-символическое мышление в качестве средства педагогического воздействия. Данный способ освоения действительности может быть реализован в образовательной практике средней школы, а также при подготовке учителей в педагогических вузах и в системе повышения квалификации.

2. Построена система формирования образно-символического мышления у педагогов и обучающихся. Определено содержание готовности педагога к деятельности по развитию у школьника личностно-смыслового отношения к миру средствами образно-символического мышления, соотносимое с

формированием способностей образно-символического мышления – понимания образа, его конструирования и оперирования им.

3. Разработаны методики и приемы, направленные на изучение, оценку уровней сформированности образно-символического мышления и его формирование у педагогов и школьников.

4. Разработаны методики и приемы изучения и оценки уровней сформированности ценностно-смысловой сферы личности школьника, а также методики, способствующие ее формированию.

5. Построен профессиональный тренинг как средство научно-методической подготовки педагогов к развитию нравственной сферы личности школьника, который может быть воспроизведен в любом педагогическом коллективе и способствует приобретению новообразований относительно смыслов и целей профессиональной деятельности.

6. Предложена система использования средств образно-символического мышления в образовательном процессе с целью развития нравственных качеств у школьника.

7. Показана эффективность использования средств образно-символического мышления в образовательном процессе с целью развития таких нравственных качеств личности, как *потребность в нравственном поведении; доброта; мировоззренческие взгляды и убеждения; патриотические чувства; ответственное отношение к семье, родителям, друзьям; формирование гражданской позиции на основе осознанного принятия, любви, равноправия, заботы и ответственности.*

8. Выделенные уровни сформированности образно-символического мышления и ценностно-смысловой сферы личности позволяют сделать процесс развития нравственной сферы личности школьника более управляемым и дифференцированным. Разработаны практические рекомендации, которые могут быть учтены в учебных и методических пособиях. На их основе созданы спецкурсы и семинары для студентов – будущих педагогов-предметников, классных руководителей, школьных психологов, социальных работников, заместителей директора по воспитательной работе. Система формирования образно-символического мышления в качестве средства педагогического воздействия может быть применена в образовательном процессе в младшей, средней и старшей школе. Материалы диссертации включены в лекционные курсы «Педагогика и психология», «Педагогическая психология», читаемые на факультете психологии ГОУ ВПО МГОУ, а также в курсы лекций и практических занятий в Центре повышения квалификации работников системы образования Московской области на базе ГОУ ВПО МГОУ. Материалы диссертации могут быть использованы при подготовке будущих учителей к работе в системе высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивается их опорой на теоретико-методологические основы современной психологии;

логичностью и системностью структуры исследования; совокупностью методов, методик и методических приемов, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования; разнообразием и валидностью использованного инструментария при проведении эмпирического исследования; репрезентативностью выборки участников эмпирического исследования; использованием статистических процедур, адекватных уровню проведенных измерений и природе исходных данных; широкой и многолетней апробацией результатов работы в исследовательской практике, а также их внедрением в практическую деятельность образовательных учреждений РФ.

Положения, выносимые на защиту

1. К свойствам содержания ценностно-смысловой сферы как сферы системы *прагматических и прагматических* ценностей человека и производных от них смыслов деятельности, наряду с известными, относятся также и такие свойства, как *широта круга значимых объектов* – объекты индивидуального (персонального) поля деятельности, объекты группового (регионального) поля деятельности, объекты общечеловеческого поля деятельности; *глубина* уровня значимых ценностей – уровень базовых ценностей, уровень надстроечных ценностей.

2. Образно-символическое мышление, *отражающее личностно-смысловое отношение человека к миру посредством образного (метафорического и других форм) познания и выражения*, как и любая деятельность, имеет свой предмет – отношение субъекта к миру объектов, людям, обществу; результат – выражение отношения и средства – речевые образы, поведение, предметы; специфические репродуктивные и продуктивные акты в составе процесса выражения отношения – построение образов, поиск поведения и объектов, выражающих отношения, а также регуляцию со стороны субъекта и его психики – мотивационно-смысловую, познавательную, эмоциональную.

3. Развитие ценностно-смысловой сферы рассматривается как осуществляемое параллельно и одновременно с развитием когнитивной сферы, а не как чередующееся с этапами развития последней. Развитие смысловых структур проявляется в росте способности школьника относиться к объектам и явлениям действительности с позиции прагматических ценностей и смыслов при более широком и глубоком осмыслении им окружающей действительности, в изменениях, происходящих в его мировоззрении. Изменения в характере взаимодействия школьника с миром на уровне поведения проявляются в степени *включенности школьника в события жизни* – сочувствии, соучастии, поступке и в *широте круга значимых для него объектов* – ориентации на свое «Я», ближайшее окружение, интересы человечества, мира в целом.

4. Развитие ценностно-смысловой сферы и в ее составе нравственных качеств у школьников разных групп при низком уровне развития у них образного мышления осуществляется более эффективно, если педагогами в образовательном процессе используются средства образно-символического

мышления, в отличие от воспитания без использования художественно-образных средств. Развитое образно-символическое мышление педагога и его реализация в образовательном процессе оказывают влияние на развитие нравственных качеств у школьника.

5. Благодаря средствам образно-символического мышления, смысловое содержание, воплощенное в художественную форму, сопровождается соответствующими положительными или отрицательными эмоциями, способствуя принятию позитивного или негативного отношения реципиентом, поэтому образно-символическое мышление является одним из важнейших средств развития системы ценностей личности, *в силу чего образно-символическое мышление должно присутствовать не в качестве отдельного частного средства, но быть неотъемлемой частью образовательного процесса.*

6. Использование средств образно-символического мышления в образовательном процессе с целью развития ценностно-смысловой сферы личности школьника позволяет расширять поле воспитательного воздействия – выходить за пределы воспитательных мероприятий, охватывая учебную и иные виды деятельности школьника. Смыслорождающая деятельность педагога позволяет включать школьника в поле нравственных ценностей на уроке, в игре, в ответе на тест, в ситуациях свободного общения. Развитие нравственной сферы личности школьника должно быть общим делом всего коллектива педагогов, а не только классных руководителей. *Система образования должна иначе рассматривать как содержание образовательного процесса, так и профессиональную подготовку педагогов:* с одной стороны, должна расширять уровень освоения знаний школьником и способов его взаимодействия с миром, а с другой – наделять средствами смыслового познания и присвоения мира, что в значительной степени будет содействовать развитию как познавательной, так и ценностно-смысловой сфер личности.

7. Существенным условием развития ценностно-смысловой сферы школьника является профессиональная готовность педагога, которая системно вырабатывается в ходе психологического тренинга, обеспечивающего целенаправленное формирование *общекультурного и профессионального уровней* способностей у педагога, способствующих умению педагога *понимать образ, самостоятельно его конструировать, предьявлять образ и оперировать им.* Разработанные автором система формирования образно-символического мышления у педагога как средства развития ценностно-смысловой сферы личности школьника, методики и приемы позволяют исследовать и оценивать уровни сформированности образно-символического мышления у педагогов и школьников, уровни сформированности нравственной сферы личности школьника, а также способствуют их формированию.

8. В условиях отсутствия организованной и целенаправленной деятельности по формированию у школьников образно-символического мышления его сформированность является крайне низкой. В результате

целенаправленного обучения, несомненно, большее количество школьников овладевают способностью выражать личностно-смысловое отношение к миру посредством самых разных образов (речевых, предметных, поведенческих) и в самых разных жизненных ситуациях. Используемые школьниками образы (метафоры, аллегории, символы) демонстрируют более высокий уровень форм речи и поведения по широте, глубине осмысления, продуктивности и оригинальности.

Апробация и внедрение результатов работы осуществлялись с учащимися и педагогами в МБОУ гимназиях № 48, № 35 (г. Тольятти), в общеобразовательных школах (ГБОУ СОШ № 596, № 508; г. Москва), социальными работниками, преподавателями высшей школы г. Тольятти на базе ОАНО ВПО «Волжский университет имени В.Н. Татищева» (институт). Теоретические и практические результаты диссертационного исследования обсуждались на заседаниях лаборатории психологии образования (НИИ семьи и воспитания РАО, 2002–2005), центра теории воспитания (НИИ теории и истории педагогики РАО, 2010), научно-практической лаборатории проблем социализации (ГОУ ВПО МГОУ, 2008–2014); докладывались на международных и общероссийских конференциях: «Социальные и педагогические технологии в системе образования» (Белгород, 1998); «Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика (к 100-летию А.Н. Леонтьева)» (Москва, 2003); «Воспитание как социокультурный феномен» (Москва, 2003); «Психологические проблемы современной российской семьи» (Москва, 2003); 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 2003); «Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в систему образования» (Интернет конференция, 2004); «Воспитание свободной личности: история, теория, технология» (Белгород, 2004); «Психолого-педагогическая наука современному образованию» (Интернет-конференция, 2005); «Современная музыка и художественный образ: опыт, проблемы, перспективы» (Москва, 2005); «Психологические проблемы современной российской семьи» (Москва, 2005); «Диагностика и мониторинг в сфере воспитания» (Тольятти, 2006); «Высшее образование для XXI века» (Москва, 2007); «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 2007); «Высшее образование для XXI века» (Москва, 2008); «Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии» (Москва, 2009); «Психология развития и образования: теория и практика (Иркутск, 2009); «Психологические проблемы безопасности в образовании» (Москва, 2011); «Социально-моральная компетентность подростков: методы оценки и возможности формирования» (Москва, 2013); «Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности» (Челябинск, 2013); «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы» (Москва, 2014); на III съезде Российского психологического общества (Санкт-Петербург, 2003); на IV Всероссийском съезде Российского психологического

общества (Ростов-на-Дону, 2007); в работе Регионального координационного центра системы межшкольных методических центров при ГОУ ВПО МГОУ (Москва, 2013–2014).

По теме диссертации опубликованы 65 работ, из них 18 – в изданиях, включенных в Перечень ВАК. Работы, выполненные по данной теме, были поддержаны грантами: Городского благотворительного фонда «Общественный фонд Тольятти» на тему «Уроки Добра и Красоты» (руководитель, 2002); Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) «Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника в образовательном процессе» (научный руководитель, 2011–2013).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, 4 глав, заключения, выводов, списка литературы и приложения. Список литературы включает 396 наименований, из них 43 на иностранном языке. Текст рукописи иллюстрирован 18 рисунками и 14 таблицами. Объем основного текста диссертации составляет 426 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обоснована актуальность темы диссертационного исследования; определены предмет, цель и задачи исследования; выдвинуты гипотезы; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; представлены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Образно-символическое мышление: структура, генезис и развивающий потенциал» образно-символическое мышление (ОСМ) представлено как психологическая категория, анализируются его развивающий потенциал в контексте развития ценностно-смысловой сферы личности и традиции использования образно-символических средств в истории воспитания.

ОСМ представлено в исследовании как психологическая категория и рассматривается как один из важнейших способов репрезентации мира. В ходе теоретического анализа по изучению связи ОСМ с ценностно-смысловыми представлениями вводится определение данного понятия как *мышления, отражающего личностно-смысловое отношение человека к миру посредством не прямого познавательного (в развитой форме понятийного), а образного (метафорического и других форм) познания и выражения отношений к свойствам объектов и явлений действительности*. Установлено, что ОСМ характеризуется особым способом абстрагирования и характером устанавливаемых связей, позволяющим интерпретировать объекты и явления действительности с позиции нравственных и этических ценностей и смыслов.

При изучении ОСМ в контексте развития ценностно-смысловой сферы личности нами был выделен ряд его специфических характеристик.

Широта – мера обобщенности смыслового поля, в котором протекает деятельность субъекта. Широта смыслового поля определяется границами того социально-психологического пространства, где конкретный знак выступает в

качестве носителя смысла. Операционально введены следующие измерения широты ОСМ: 1) индивидуальное (персональное) поле; 2) групповое (региональное) поле; 3) общечеловеческое поле.

Глубина – уровень обобщения смыслового поля, уровень ценности, на основе которой устанавливается смысловая связь. Уровни глубины ОСМ: 1) уровень универсальных ценностей; 2) уровень надстроечных ценностей.

Оригинальность представляет собой характер, способ устанавливаемых связей в образно-символическом мышлении. Уровни оригинальности ОСМ: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий.

Выделена способность человека к созданию (*порождению*) образа как смыслового обобщения, рассматриваемая как умение субъекта целенаправленно и самостоятельно создавать (порождать) образ в процессе ОСМ. По способности человека к самостоятельному *порождению образов* выделены 3 уровня: 1) отсутствие способности к самостоятельному созданию образов; 2) способность к репродуктивному использованию образов; 3) способность к продуктивному, самостоятельному, творческому порождению образов. Выделенные характеристики (специфические свойства) ОСМ являются продуктом логического анализа. В реальности они теснейшим образом связаны между собой и представляют динамическую систему мало осознаваемых взаимодействий субъекта с образом.

ОСМ рассматривается как способность и результат личностно-смыслового отношения человека к миру, как отражение его потребностей и интересов, в силу чего оно преимущественно связано с механизмами эмоциональной и мотивационно-волевой регуляции психики, что отличает его от абстрактно-логического мышления. ОСМ – особая мыслительная деятельность, «внутренняя работа» по производству личностных смыслов, в ходе которой происходит решение «задач на смысл» (Леонтьев А.Н., 2004), ибо позволяет человеку транслировать свое личностно-смысловое отношение к конкретным людям, к объектам окружающей действительности и к миру в целом посредством многообразных вербальных и невербальных образно-символических средств. Это процесс, направленный на развитие способности развивающейся личности взаимодействовать с миром на символическом, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровнях.

При анализе средств выражения ОСМ в качестве носителя смыслового содержания ОСМ вводится категория *смыслового обобщения*, она может быть выражена такими близкими, но не тождественными семантическими структурами языка, как сравнение, метафора, аллегория, эмблема, символ и др. Определено психологическое отличие данных семантических структур друг от друга, состоящее в разной степени их смысловой насыщенности, обусловленное неравноправными отношениями в них *значения, образа и смысла*. Высочайшая степень смысловой насыщенности принадлежит символу. В рамках нашего исследования мы имеем в виду узкий смысл символа, когда он выражает эмоционально-оценочное отношение человека к миру. В данном

ракурсе рассмотрения символ выступает как разновидность образно-символических средств, за которыми стоит образно-символическая деятельность. В контексте исследования под *символом* мы понимаем *объект, который несет в себе не только понятийное, но и эмоционально-оценочное содержание, знак, представляющий собой идею ценностного отношения к миру либо отдельным его явлениям и в силу своих характерных особенностей являющийся общедоступным языковым средством.*

Рассматриваются разные способы выражения ОСМ: речевые, предметные, музыкальные, поведенческие и другие образы.

Экскурс в историю использования средств ОСМ с целью приобщения индивида к ценностям общества осуществлен для развития исторического сознания как профессионального качества педагога. Рассматриваются такие виды знакового, символического поведения, как изобразительное искусство, музыка и др., не сводимые к совокупности передающихся по наследству, врожденных способностей, а также проявления динамической символизации – обряды, ритуалы, инициации. Теоретический анализ психолого-педагогических исследований показал, что моральные идеи, нормы, принципы усваиваются легче и успешнее, если связываются с конкретными предметами, действиями, вызывающими яркие и глубокие переживания. Поэтому значительная роль в исследовании уделена анализу ритуала как средства влияния на сознание и чувства подрастающего поколения в работах А.С. Макаренко (1925, 1938), Н.К. Крупской (1959), В.Т. Кабуш (1979).

Развивающий потенциал ОСМ, оказывающий влияние на смысловую сферу личности, в том числе и на характер ее взаимодействия с миром на уровне поведения, позволяет включать ОСМ в систему воспитательных средств и, реализуя заложенные в нем возможности, возвышать школьника до мировоззренческого уровня восприятия действительности. Отмечается, что работа со школьником на уровне социальной нормы – ее значимость никак нельзя отрицать – ограничивает содержание воспитания предметными рамками и основывает восприятие мира ребенком на конкретном поведении с его конкретным отношением к объекту. Работа с детьми на уровне поведенческого правила содействует реализации социальной нормы в действительной жизни школьника, но не изменяет нормативного характера поведения. Работа со школьником на уровне символа кардинально изменяет характер социального его развития, оснащая его способностью видеть за конкретным общее, за материальным – духовное, за предметом – ценность жизни, предоставляя свободу выбора на уровне культуры. Поведение, опосредованное символом, рассматривается как совокупность скрытых знаков в действиях человека, знаменующих определенное ценностное содержание жизни, как абстрагированный образ явления, значимый для человека.

Делается вывод о том, что благодаря ОСМ смысловое содержание, воплощенное в художественную форму, сопровождается соответствующими положительными или отрицательными эмоциями, способствуя принятию

позитивного или негативного отношения реципиентом, поэтому ОСМ является одним из важнейших средств развития системы нравственных и этических ценностей. Решение проблем гуманизации и гуманитаризации на современном этапе школьного образования связано с развитием ценностно-смысловой сферы личности школьника и в связи с этим предъявляет особые требования к педагогу с позиций его базовых профессиональных компетентностей. Как средство развития системы прагматических ценностей школьника, расширяющее «горизонты развития» человеческой личности, использование средств ОСМ в системе школьного образования является важнейшей составляющей педагогического мастерства. ОСМ должно стать необходимым средством профессиональной деятельности педагога, а его развитие требует целенаправленной и систематической деятельности по его формированию.

Во второй главе «Ценностно-смысловая сфера личности как предмет психологического исследования» предметом анализа является ценностно-смысловая сфера (ЦСС) личности: факторы, средства и условия ее развития.

Являясь одной из самых сложных и ключевых проблем педагогической психологии, проблема развития ценностной сферы личности, становления морального сознания в онтогенезе интегрально и целенаправленно разрабатывалась и продолжает разрабатываться в теории обучения и воспитания в работах известных отечественных (Б.С. Братусь, 1977, 1999, 2011; Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1982–1984; П.Я. Гальперин, 1976; О.Г. Дробницкий, 1974; Г.Е. Залесский, 1982; А.Н. Леонтьев, 1975; Н.А. Менчинская, 2004; А.В. Петровский, 1987; В.А. Петровский, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1957, 1958; Л.И. Рувинский, 1981; В.И. Слободчиков, 1991, 1996, 2000; Е.В. Субботский, 1977, 1978, 2005; Д.И. Фельдштейн, 1968, 1982, 2002; Щуркова, 1998, 2011, 2013; Д.Б. Эльконин, 1971, 1974, 1978; С.Г. Якобсон, 1977, 2000; и др.) и зарубежных авторов (А. Бандура, 1999; Л. Кольберг, 1976; Ж. Пиаже, 1969; З. Фрейд, 1923; К. Gilligan, 1982; и др.). В этих исследованиях представлены фундаментальные идеи о роли внутренней позиции в личностном развитии ребенка, психологические разработки феноменов направленности и устойчивости личности, разработка принципов и методов нравственного развития и др.

Нравственность изучалась в связи с проблемами ответственности (К. Муздыбаев, 2010), развития чувства долга (Р.Н. Ибрагимова, Н.И. Лысенко, 1952), правды и лжи (В.В. Знаков, 1999), в связи с ролью эмоционального освоения социальных норм и ценностей (Н.А. Циванюк, 1953; А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, 1974). Исследования в области психологии нравственности ведутся в современной российской психологии (С.К. Бондырева, Д.Б. Колесов, 2011; М.И. Воловикова, 2004, 2010, 2012; Л.А. Григорович, 2014; А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, 2003; О.А. Карабанова, А.И. Подольский, Е.И. Захарова, 2005; С.В. Молчанов, 2007, 2011; Д.А. Подольский, 2011, 2012, 2013, 2014; Л.М. Попов и др., 2008, 2010; А.А. Хвостов, 2004; В.Д. Шадриков, 2001; и др.). В 1990–2000-х гг. под руководством А.И. Подольского и

О.А. Карабановой был выполнен цикл исследований условий морального развития в онтогенезе (Т.П. Авдулова, 2001; В.В. Галанина, 2003; С.В. Молчанов, 2005; В.С. Мустафина, 2003; Ю.Е. Плотникова, 1998; Д.А. Подольский, 2006; Т.Ю. Садовникова, 2005; А.В. Садокова, 2001). Ряд проведенных исследований (С.И. Григорьева, 2011; Д.В. Громов, 2002; А.Д. Давлетова, 2003; С.А. Лукьяненко, 2000; Т.В. Рябова, 2001; О.С. Рыбочкина, 2008; Е.В. Трифонова, 2001; М.В. Семенихина, 2008; и др.) в своей перспективной направленности служит конкретизации положений психологической теории формирования функциональных систем (В.К. Шабельников, 1978, 1989). Согласно логике развития функциональных систем, именно напряжения социальной ситуации развития являются реальным основанием, детерминирующим формирование психологической структуры личности. Значительная часть исследователей в поиске нравственных ориентиров обращаются к религиозным учениям и к русской идеалистической духовно-нравственной философии. Среди них известны работы Б.С. Братуся, И.П. Волкова, М.И. Воловиковой, В.И. Зацепина, В.В. Козлова, В.Е. Семенова, А.И. Субетто, Н.П. Фетискина и др. Мы в своей работе основываемся на подходе культурно-деятельностной психологии к проблеме морально-нравственного развития (Л.С. Выготский – А.Н. Леонтьев – А.Р. Лурия) и ее методологических принципах.

В рамках нашего исследования ЦСС личности понимается как сфера системы ценностей человека и производных от ценностей смыслов деятельности. В качестве важнейших свойств содержания ЦСС рассматриваются *прагматические* и *непрагматические* ценности, широта и глубина значимых для человека ценностей. Прагматические ценности отражают мир с позиции объективного содержания, выраженного посредством физических, химических, биологических свойств и характеристик предмета. Непрагматические ценности позволяют отражать мир не только с точки зрения объективного содержания, но и с позиции нравственного и этического отношения к нему. Непрагматические ценности представляют собой общечеловеческие ценности, касающиеся жизнеустройства человека, выражающие систему личностных ценностей человека. В качестве способов репрезентации и выражения ЦСС личности анализируются понятийные (ценностно-смысловые представления, псевдопонятия, понятия) и образные (речевые, предметные, поведенческие) формы.

ЦСС личности проявляется на уровне сформированности смысловых структур, в том числе и на характере взаимодействия с этим миром на уровне поведения. Сформированность смысловых структур выражается в способности личности относиться к объектам и явлениям действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов. Взаимодействие личности с миром на уровне поведения, опосредованное непрагматическими ценностями, определяется нами как *сопричастное* отношение к миру и рассматривается с позиции следующих параметров: 1) *включенности в ситуацию жизни* и

2) *широты круга значимых объектов*. Включенность в ситуацию жизни оценивается следующими уровнями: а) сочувствие, б) содействие и в) способность к поступку. Широта круга значимых объектов оценивается следующими уровнями: а) ориентацией на свое «Я»; б) ориентацией на ближайшее окружение; в) ориентацией на интересы человечества, мира в целом.

Развитие ЦСС личности рассматривается с периода усвоения ребенком довербальных значений, включающего операциональный и предметный этапы. Анализируются новообразования каждого из этапов. Отмечается, что в период овладения ребенком операциональными и предметными значениями ребенок усваивает способ действия с предметным миром и форму отношения к нему, что является необходимым базисным уровнем для всего последующего развития познавательной сферы ребенка и освоения им специфически человеческих способов взаимодействия с миром, для развития его эмоционально-оценочного отношения к миру. Этот этап освоения индивидуальных смыслов составляет первый этап развития личности в онтогенезе. Второй этап в развитии ЦСС – этап сформированных смыслов социального субъекта (В.В. Петухов, 1996; В.В. Петухов, В.В. Столин, 1989; В.В. Столин, 1984) – характеризуется приобретением субъектом возможности сознательного отношения к миру. На третьем этапе – этапе развития сформированной системы личностных смыслов – поведение субъекта обусловлено внутренне принятыми социальными нормами как убеждениями.

Анализ литературы и учет особенностей трансформации смысловых образований позволили рассмотреть внешние и внутренние факторы развития ЦСС личности, выделить средства и условия, способствующие ее развитию (А.Н. Леонтьев, 1975; А.Г. Асмолов и др., 1989; В.А. Иванников, 1991, 1993, 2010; Д.А. Леонтьев, 1990, 1997, 2003). Наряду с известными, в качестве важнейшего средства развития ЦСС личности вводится понятие *смыслопорождающей деятельности, под которой мы понимаем деятельность педагога, направленную на преобразование «обыденного мира» и, как ее результат – включение его в пространство иного качества – «бытийное пространство»*. Этот вид деятельности рассматривается нами в качестве средства развития непрагматических ценностей личности школьника, что при соблюдении ряда условий может привести к изменениям в сознании личности школьника, в том числе и на уровне поведения.

Отмечается, что в современной системе образования развитие мотивационно-потребностной сферы личности школьника ограничивается преимущественно развитием познавательного интереса к изучаемому объекту. Как следствие, этапы личностного развития могут отставать от высокого уровня развития психических процессов ребенка. Соответственно, ни в одном из возрастных периодов развитие мотивационно-потребностной сферы личности не должно быть второстепенной задачей. В этом процессе ключевая роль принадлежит смыслопорождающей деятельности педагога, благодаря

которой частный содержательный компонент учебной деятельности без каких-либо дополнительных средств воздействия может выступать в качестве воспитательного средства, что требует от педагога умения за каждым единичным научным фактом, представленным в учебном материале, видеть целостность мира. Если в качестве стратегической цели общества (образования) выступает воспитание личности и для общества важна система отношений ребенка с миром в целом, то на каждом этапе онтогенетического развития ребенка взрослые должны уделять равнозначное внимание его личностному развитию в сравнении с развитием психических процессов. Развитие ЦСС личности школьника является необходимой сферой профессиональной деятельности педагога, что требует целенаправленной, систематической деятельности по ее формированию.

Третья глава «Формирование образно-символического мышления у школьников и педагогов: эмпирическое исследование» содержит описание эмпирических исследований, направленных на изучение и формирование ОСМ у школьников и педагогов.

Исследование спонтанного уровня ОСМ у младших, средних и старших школьников на выборке учащихся 2–11-х классов (всего 833 чел.) (по методике *«Вырази свое отношение»* – Потанина, 2013) показало, что способность школьника выражать личностно-смысловое отношение к миру посредством образов (предметных, речевых, поведенческих), выражена крайне слабо и проявляется преимущественно в речевых формах. В тех случаях, когда формы подобного проявления себя обнаруживают, они ограничиваются лишь репродуктивным уровнем. Способность самостоятельно осуществлять операции метафорического переноса, аллегорического и метонимического сравнения, определяемая по методике *«Недописанный тезис»* – Потанина, Гусев; 2008), показала, что у школьника она не сформирована или присутствует в его мышлении преимущественно на репродуктивном уровне. Сравнение испытуемых обычной и экспериментальной школ по уровням сформированности у них ОСМ (на выборке учащихся средней и старшей школы, всего участвовали 665 чел.) позволило понять, что использование образных средств в образовательном процессе исключительно самим педагогом не является достаточным условием для формирования ОСМ у школьников. Отмечен следующий факт – уровни развития ЦСС у испытуемых, выраженные в понятийной форме, могут не совпадать с уровнями сформированности у них ОСМ. Так, в ряде ситуаций испытуемые, выражая отношение к объектам мира, демонстрировали высокий уровень осмысленности жизни посредством ценностно-смыслового понятия, но при этом им не удавалось выполнить задание посредством образа. И наоборот, свое отношение к миру испытуемый выражал с помощью яркого образа, который при этом отнюдь не соответствовал осмысленности жизни с позиции широких и глубоких нравственных и этических ценностей.

Целенаправленное развитие ОСМ у младших, средних и старших школьников на выборке учащихся 4, 7, 10-го классов (всего 84 чел.) (по методикам «*Восхождение к символу*», «*Предметы и люди*», специально разработанным заданиям и упражнениям – Потанина, 2013) продемонстрировало положительную динамику, произошедшую в уровнях сформированности у них ОСМ. Школьники овладели способностью выражать личностно-смысловое отношение к миру посредством самых разных образов (речевых, предметных, поведенческих, музыкальных) и транслировать это отношение в самых разных жизненных ситуациях. Представленные ими формы речи и поведения отличались широтой, глубиной осмысления, оригинальностью, богатством связей. Школьниками чаще, в сравнении с этапом предварительной диагностики, использовались общечеловеческие и групповые, реже индивидуальные образы, по признаку глубины – чаще использовались базальные образы. Если на этапе предварительной диагностики школьники преимущественно использовали сравнения, теперь ими активно использовались метафоры, аллегории, чаще использовались символы, что демонстрировало более высокий уровень осмысленности жизни, осуществляемый ими посредством образа. Имело место овладение школьниками способности к выражению личностно-смыслового отношения к миру посредством самостоятельно создаваемых ими образов.

Исследование уровней сформированности ОСМ у педагогов осуществлялось на выборке учителей-предметников, школьных психологов, социальных работников, классных руководителей школ г. Москвы и г. Тольятти (всего 650 чел.) и было направлено на изучение у них: 1) способности к развитию нравственной сферы личности школьника средствами ОСМ и 2) уровней сформированности ОСМ с позиции основных его характеристик: широты, глубины, оригинальности, а также способности к созданию (порождению) образа.

Изучение способности педагогов к развитию нравственной сферы личности школьника средствами ОСМ было ориентировано на: а) определение профессиональной позиции педагогов по выявлению их отношения к необходимости, целесообразности формирования ОСМ у школьников (посредством анкетирования, ранжирования, альтернативного тезиса) и б) оценку уровня научно-методической подготовки педагогов к развитию у школьников системы ценностей средствами ОСМ (методики «*Недописанное предложение*» и «*Вырази свое отношение*» – Потанина, 2013).

Изучение уровней сформированности ОСМ у педагогов осуществлялось в два этапа – определение уровней сформированности ОСМ в зоне актуального развития (ЗАР) и в зоне ближайшего развития (ЗБР) (по методике «*Подарок судьбы*» – Потанина, Ильясов; 2010). Результаты сравнения выборок педагогов по уровням сформированности у них ОСМ в ЗАР и ЗБР обнаружили статистически достоверные различия. Выявлены три группы педагогов, различающиеся уровнями сформированности ОСМ: 1) педагоги, которые не

выходят на образное выражение к объекту, т.е. те, у которых данная способность в ЗАР отсутствует; 2) педагоги, у которых способность к выражению отношения к объекту в ЗАР отсутствует, но есть в ЗБР; 3) педагоги, способные к ОСМ на продуктивном уровне, однако данный уровень определяется неосознанным, интуитивным характером мышления.

В результате выявления научно-методической готовности педагога к развитию системы ценностей школьника средствами ОСМ было установлено, что педагогами признается необходимость расширения системы нравственных и этических ценностей у школьников, но недостаточно полно осознана роль ОСМ как средства развития нравственной сферы личности. Качественный анализ результатов исследования по определению уровней сформированности ОСМ у педагогов позволил нам утверждать, что педагоги используют средства ОСМ в практической деятельности, но испытывают затруднения в умениях: интерпретировать значение объектов и явлений действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов; самостоятельно конструировать (порождать) образ. ОСМ педагога ограничивается использованием структурно-семантических единиц, уже имеющихся в опыте человечества. Использование педагогом ОСМ в образовательном процессе характеризуется репродуктивным уровнем деятельности педагога. Данные характеристики обуславливают несоответствие профессиональных усилий педагогов и получение невысокого воспитательного результата при больших затратах их психических и физических сил.

Специально разработан тренинг «Развитие системы ценностей у школьников средствами ОСМ» (Потанина, 2013), который способствует решению важнейшей задачи – теоретической и методической подготовки педагогов к развитию нравственных качеств у школьника средствами ОСМ. Теоретический уровень предполагает ознакомление педагогов с основными факторами, средствами, условиями и этапами развития ЦСС личности. Методический уровень предполагает овладение педагогами психотехническими средствами, методическими приемами, основными принципами и формами организации деятельности школьников по использованию средств ОСМ в образовательном процессе с целью развития у них нравственной сферы. Значительная роль в процессе тренинга отводится овладению педагогами умениями исследовать и оценивать актуальный уровень развития нравственной сферы личности школьника, его развитие в результате целенаправленного использования средств ОСМ в процессе учебной и иных видов деятельности школьника, а также умениям анализировать результаты эмпирического исследования.

Выборку составили учителя-предметники, школьные психологи, социальные работники, классные руководители школ Москвы и Тольятти (всего 250 чел. из 650 чел., участвующих в исследовании).

Развернутое описание получил процесс формирования ОСМ у педагогов, который включает два этапа: *общекультурный* и *профессиональный* уровни

подготовки (см. рис. 1). Формирующая часть эмпирического исследования направлена на овладение испытуемыми тремя уровнями способностей: *понимания, конструирования и технологии работы с образом*. Освоение каждой способности имеет свою программу и осуществляется посредством выполнения специальных методик, заданий и упражнений. Предполагалось сформировать у педагогов действия трансляции (объяснять значения единиц образно-символического мышления) и другие обучающие действия (отработки, контроля хода и результатов обучения), что соответствует осознанному уровню ОСМ.



Рис. 8. Двухуровневая схема профессиональных умений, обеспечивающих возможность формирования образно-символического мышления у педагогов

Первый этап тренинга направлен на формирование у педагогов широты, глубины, оригинальности ОСМ (по методикам «Смысловое "восхождение"», «Ступени к символу», «Асоциальные символы» – Потанина, 2013).

Педагогами осмысливаются смысловые обобщения, имеющиеся в опыте человечества, анализируется механизм их создания, задается ориентировочная основа действия, способствующая поэтапному переходу от понимания образа к его конструированию.

Второй этап тренинга направлен на формирование умения педагога самостоятельно конструировать (по методикам «Конструирование символа», «Когда говорят предметы», «Говорим на языке художественного образа», «Аксиологическая интерпретация» – Потанина, 2013; «От "научного факта" к "явлению жизни"» – Щуркова, 2007). В рамках данного этапа обучения используются методические приемы, направленные на формирование умения педагогов самостоятельно конструировать смысловые обобщения путем сравнения объектов и явлений действительности на основе установления внутренней смысловой связи между ними.

Третий этап тренинга – формирование и отработка у педагогов специальных технологических умений и навыков – направлен на *предъявление* образа (по методике «Презентация мира» – Щуркова, 2007) и *оперирование* образом благодаря специально разработанным заданиям и упражнениям.

Повторное выполнение методик «Подарок судьбы», «Недописанное предложение», «Вырази отношение» по завершении тренинга позволило нам сравнить результаты двух этапов.

Педагоги в большинстве проявили свои способности в использовании средств ОСМ с целью развития системы ценностей школьника на всех трех уровнях способностей – понимания, конструирования смыслового обобщения и технологическом. Это выразалось в умениях предъявлять образ, оперировать им в реальной жизни не только осознанно, но и с применением собственных идей. Педагоги быстро адаптировались к конкретной обстановке, демонстрировали умение критически осмысливать, анализировать результаты своей деятельности на основе применения теоретических знаний и практических умений. Эмпирическое исследование позволило выявить две группы педагогов, характеризующиеся разными уровнями способности выражать личностно-смысловое отношение к объекту (явлению) действительности: 1) педагоги, у которых данная способность присутствует на репродуктивном уровне; 2) педагоги, у которых эта способность выражена на продуктивном уровне. Педагогов, у которых способность выражать личностно-смысловое отношение в образной форме отсутствует, выявлено не было. Результаты сравнения выборок педагогов по широте, глубине, оригинальности ОСМ и способности порождать образ на контрольном этапе эмпирического исследования обнаружили статистически достоверные различия (см. табл. 1) в сравнении с диагностирующим этапом.

Это позволяет утверждать, что разработанная система формирования ОСМ у педагогов способствует повышению уровня их готовности к развитию системы прагматических ценностей у школьника средствами ОСМ.

Таблица 1

Сравнение результатов процентного распределения испытуемых по широте, глубине, оригинальности образно-символического мышления и способности к порождению образа (в процентах от общего числа испытуемых) диагностирующего и контрольного этапов исследования

Характеристика	Уровень, способ	Диагностирующий %	Контрольный %
ШИРОТА	Индивидуальный	4,6	0
	Групповой	22,7	6,3
	Общечеловеческий	72,7	93,7
Индивидуальный: Групповой: Общечеловеческий: $\chi^2 = 121,7$, $p \leq 0,001$			
ГЛУБИНА	Базовый	91	97
	Надстроечный	9	3
Базовый: Надстроечный: $\chi^2=43,6$ $p \leq 0,001$			
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	Низкий	63,1	7,8
	Средний	34,8	48,5
	Высокий	2,1	43,7
Низкий: Средний: Высокий: $\chi^2=108,6$ $p \leq 0,001$			
СПОСОБНОСТЬ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА	Отсутствует	97	0
	Репродуктивный	3	23,7
	Продуктивный	0	76,3
Отсутствует: Репродуктивный: Продуктивный: $\chi^2 = 467,84$ $p \leq 0,001$			

Примечание: применен критерий хи-квадрат в эксель (χ^2 тест) для сравнения двух распределений. Полученные значения критерия сравнили с табличными значениями при уровне значимости $p \leq 0,001$. Согласно полученным данным, результаты диагностирующей группы значимо различаются от результатов контрольной группы.

Четвертая глава «Исследование влияния средств образно-символического мышления на развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: эмпирическое исследование» содержит описание эмпирических исследований, направленных на изучение влияния средств ОСМ на развитие ЦСС у школьников младшей, средней и старшей школы.

I серия исследования состояла в изучении уровней развития ЦСС личности школьника при ее организованном развитии в сравнении со спонтанным развитием в контрольной группе. Развитие ЦСС личности рассматривалось с позиции одного из ее существенных компонентов – нравственной сферы личности школьника. С целью выявления общих

тенденций в развитии ЦСС у школьников младшей, средней и старшей школы в ходе данного исследования сравнивались обычные и экспериментальные школы. Учитывая тот факт, что в экспериментальных школах уделялось большее внимание духовно-нравственному воспитанию школьников в сравнении с обычными школами, где главной целью образования было обучение, мы предположили, что в ситуации их сравнения *в экспериментальных школах воспитательный эффект окажется выше в сравнении с обычными школами*. Далее было проведено сравнение двух экспериментальных школ по уровню развития нравственной сферы личности школьников. Несмотря на то что в обеих школах уделялось повышенное внимание духовно-нравственному воспитанию школьников, школы, тем не менее, между собой различались. В одной из них духовно-нравственное воспитание ограничивалось проведением воспитательных мероприятий. В другой экспериментальной школе педагогами активно использовались средства образно-символического мышления. В связи с этим мы предположили, что *развитие нравственных качеств у школьников разных групп при низком уровне развития у них образного мышления осуществляется более эффективно, если педагогами используются средства образно-символического мышления, в отличие от воспитания без использования художественно-образных средств*.

Выборку составили учащиеся 2–11-х классов г.г. Москвы, Тольятти, Череповца (всего 1029 чел.). Исследование уровней нравственного развития у испытуемых рассматривалось нами с позиции: 1) *способности испытуемого к смысловому отражению мира* и 2) *характера взаимодействия испытуемого с миром на уровне поведения*.

Проведено сравнение испытуемых по способности к смысловому отражению мира (по методике «Тест-рисунок» – Потанина, Гусев; 2008) обычной и экспериментальной школ. В исследовании участвовали 766 испытуемых. Сравнительный анализ частоты проявления непрагматического признака (t-критерий Стьюдента) обнаружил значимые различия ($p < 0,05$): учащиеся экспериментальной школы чаще проявляли способность к отражению мира позиции непрагматических ценностей и смыслов, в сравнении с учащимися обычной школы. С целью сравнения испытуемых по уровням сопричастного отношения к миру («Незавершенный пассаж» – Потанина, Гусев; 2008) обследованы 1029 испытуемых. Применили непараметрический T-критерий Вилкоксона (ввиду того что уровни сопричастности являются качественными признаками). По данным признакам в младшей, средней и старшей школе обнаружены значимые различия ($p < 0,01$): учащиеся экспериментальной школы проявили в большей степени готовность к соучастию и поступку, в сравнении с учащимися обычной школы.

В ситуации сравнения двух экспериментальных школ участвовали 693 испытуемых (см. табл. 2). По частоте проявления непрагматического признака (t-критерий Стьюдента) обнаружены значимые различия ($p < 0,05$): учащиеся экспериментальной школы 2 чаще проявляли способность к непрагматическому

видению мира, в сравнении с учащимися экспериментальной школы 1. При сравнении испытуемых (557 чел.) по уровням сопричастного отношения к миру (сочувствие, соучастие, поступок) применили непараметрический критерий хи-квадрат (использовалась трехмерная таблица и осуществлялось сравнение трех непараметрических признаков). По всем признакам сопричастного отношения к миру обнаружены значимые различия ($p < 0,05$): учащиеся экспериментальной школы 2 проявили в большей степени готовность к соучастию и поступку, в сравнении с учащимися экспериментальной школы 1.

Результаты проведенного исследования показали, что в школе, где воспитание осуществлялось не от мероприятия к мероприятию, а систематически и с использованием образного языка, наблюдалось, несомненно, большее количество испытуемых, способных к непрагматическому отражению мира на уровне смысловых структур, в том числе и на уровне поведения. Выдвинутая нами гипотеза, таким образом, полностью получила подтверждение.

Таблица 2

Распределение испытуемых по способам смыслового отражения мира и уровням сопричастного отношения к явлениям и событиям жизни в двух экспериментальных школах (в процентах от общего числа испытуемых)

Тип школы	Способы смыслового отражения мира, %								
	Прагматический			Непрагматический					
Школа 1	100			I 5,7	II 8,7		III 9,3		
Школа 2	100			I 12,9	II 18,2		III 20,3		
	Уровень сопричастного отношения к жизни, %								
	Сочувствие			Соучастие			Поступок		
Школа 1	I 75	II 72,4	III 43,6	I 25	II 23,2	III 47,3	I 0	II 4,4	III 9,1
Школа 2	I 5,3	II 3,2	III 6,3	I 90,1	II 88,9	III 72,9	I 4,6	II 7,8	III 20,8

I – младшая школа; **II** – средняя школа; **III** – старшая школа

Качественные и количественные данные эмпирического исследования показали следующее: 1) современный школьник преимущественно отражает

окружающий мир с позиции прагматических ценностей и смыслов, когда объекты и явления реальной действительности выступают с точки зрения функционального назначения и использования и не выходят за пределы полезности; 2) взаимодействие с миром большинства современных школьников на уровне поведения ограничивается уровнем сочувствия, когда школьник практически не выходит на уровень поступка, выступая, в своем большинстве, в роли социального субъекта; 3) развитое понятийное мышление школьника не гарантирует нравственного поведения на самом высоком его уровне – уровне поступка. Школьники, не способные к обобщению на высоком уровне абстракции (2, 3-й классы), оказываются способными выходить на конструирование собственного поведения или поступок гораздо раньше 12 лет, т.е. до того момента, когда, согласно законам психического развития, должно быть сформировано научное мышление на уровне понятий. И напротив, в 10–11-х классах, когда у школьников сформирована способность к абстрактному, понятийному мышлению, выход на уровень поступка может снижаться. Данный факт объясняется, с одной стороны, ведущей ролью эмоционального компонента в «восхождении» к поступку, который формируется значительно раньше понятийного, и отсутствием личностной свободы у школьников как возможности проявлять свое «Я», осуществлять личностный выбор в тех или иных жизненных ситуациях, с другой; 4) в школах, где уделялось повышенное внимание духовно-нравственному воспитанию обучающихся, наблюдалось значительно большее число учащихся, способных к непрагматическому отражению мира, а также тех, кто проявлял более высокий уровень сопричастного отношения к явлениям и событиям жизни, – в сравнении с учащимися школы, где доминирующей целью образования являлись знания; 5) развитие нравственных качеств у учащихся разных групп при одинаково низком уровне развития у них образного мышления осуществляется более эффективно, если педагогами используется образная речь, в отличие от воспитания без использования художественно-образных средств. Отсюда следует необходимость профессионального уровня владения ОСМ педагогом; 6) действующий в образовательном процессе школы принцип суммарной совокупности воспитательных мероприятий не может привести к единому интегральному результату – единству нравственного сознания и поведения.

II серия исследования состояла в развитии ЦСС личности школьника посредством использования средств ОСМ при ее организованном формировании в сравнении с исходными уровнями. Выдвинуты следующие гипотезы: 1) формирование ОСМ у школьника способствует развитию у него способности отражать объекты и явления действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов; 2) развитое ОСМ школьника способствует более широкому и глубокому осмыслению им окружающей действительности; 3) развитое ОСМ школьника способствует изменениям в его мировоззрении; 4) формирование ОСМ у школьника оказывает влияние на характер его взаимодействия с миром на уровне поведения – как на уровне его

включенности в события жизни, так и на уровне широты круга значимых для него объектов.

Предмет развития ЦСС школьника составили его нравственные качества – *потребность в нравственном поведении; доброта; мировоззренческие взгляды и убеждения; патриотические чувства; ответственное отношение к семье, родителям, друзьям; формирование гражданской позиции на основе осознанного принятия, любви, равноправия, заботы и ответственности.* Коллективом педагогов-предметников, классными руководителями средства ОСМ использовались в условиях естественно-протекающей деятельности школьника, включая учебную. Педагогами использовались разнообразные средства: *художественные образы, представленные произведениями художественной литературы, живописи, скульптуры, песенным творчеством, устным народным творчеством; научные и исторические факты; ситуации и эпизоды быденной и школьной жизни; персоналии; крылатые слова и выражения; фразеологические обороты; «картинки», отражающие ситуации школьной и быденной жизни, и формы воздействия (педагогическая реплика, эпитафия, рассказ, иллюстрация, социально-ролевые формы групповой деятельности)* на развитие нравственной сферы испытуемых. Одни формы педагогического воздействия содействовали преимущественно осмыслению школьниками и ценностной оценке объекта, явления в ходе совместной деятельности (обменивались впечатлениями, выражали собственные ощущения, состояния, оценочные суждения, предвосхищали последствия), другие – в большей степени направлены на совместное восприятие школьниками этического объекта и совместное проживание отношения к нему (смотрели, слушали, реагировали вместе). С этой целью использованы так называемые «пассивные» формы работы: *педагогическая реплика, эпитафии, иллюстративные формы (рассказ, обращение к историческим фактам, персоналиям)* и т.д. Обретению школьниками практического опыта способствовали социально-ролевые формы групповой деятельности, содержанием которых всегда является отношение к ценности, которое *проживалось, осмысливалось и проецировалось* в сознании каждого ее участника. Главная задача социально-ролевых групповых форм деятельности школьника состояла в разрешении *нравственного противоречия*, предъявленного фабулой и требующего разрешения на уровне поведения («здесь и сейчас» школьники деятельно воспроизводили осмысливаемое отношение, подбирали форму этого отношения). Иницируя внутреннюю активность школьника, используемые педагогом средства ОСМ оказывали *опосредованное* воздействие на развитие нравственной сферы личности школьника.

Все методики органично встраивались в контекст общей работы со школьниками, позволяя моделировать естественные жизненные ситуации.

Исследование проводилось в течение учебного года, на разных возрастных группах с учетом возрастных и психологических особенностей

развития нравственной сферы испытуемых. Проведены три подсерии в младшей, средней и старшей школе, выборку составили 84 чел. Каждая подсерия исследования предварялась оценкой уровня развития нравственной сферы личности школьника. Предлагаемые формы работы учитывали социальную среду, свойственную возрасту испытуемых, поэтому каждая подсерия эмпирического исследования отличалась мерой широты социального пространства, в которое включались школьники. Так, в первой подсерии исследования испытуемые (4-й класс) вовлекались во взаимодействие с Другим, когда этот Другой был представлен близким окружением: одноклассником, членом семьи, педагогом, как значимым для него носителем положительного знания и повседневного опыта. Во второй подсерии исследования взаимодействие испытуемых (7-й класс) основывалось на их взаимодействии между собой, на уровне класса, школы, т.е., взаимодействие испытуемых с Другим происходило в защищенной дружеской просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде испытуемый получал (или не получал) первое практическое подтверждение приобретенных нравственных знаний, начинал их ценить (или отвергал). В третьей подсерии исследования воспитывающая деятельность воспроизводила взаимодействие испытуемого (10-й класс) с социальными субъектами, находящимися за пределами школы, в открытой общественной среде. «Другой» для испытуемого в ситуациях выбора был представлен тем, кто находился в незримом, невидимом для него поле. Педагог моделировал жизненные ситуации таким образом, чтобы «здесь и сейчас» испытуемый переживал отношение к базовым ценностям и одновременно обретал опыт социального деятеля, гражданина, свободного человека. Затем следовал продолжительный этап формирования обозначенных выше качеств личности, завершалось исследование контрольным диагностированием нравственных качеств у школьников. По завершении каждой подсерии эмпирического исследования проведен анализ влияния средств ОСМ на развитие нравственной сферы личности испытуемого, что, в свою очередь, вызвало необходимость обращения к диагностике нравственной сферы личности школьника.

Проблема диагностики с целью оценки нравственной воспитанности рассматривается в научных трудах, посвященных детям школьного возраста (О.С. Богданова, 1970, 1973; О.С. Богданова, В.И. Петрова, 1972; М.Г. Казакина, 1979, О.А. Карabanова, А.И. Подольский, Е.И. Захарова, 2005; Е.В. Ковтунова, 1964, 1965; И.С. Марьенко, 1985). В исследованиях авторов выделены критерии нравственной воспитанности личности школьника, определены количественные и качественные показатели (Н.Е. Ефременко, 1975; Н.И. Монахов, 1981; М.И. Шилова, Г.С. Саволайнен, Т.В. Киреева, 2001); разработаны и апробированы методы изучения и диагностики нравственной воспитанности школьника (А.В. Веденов, 1952; Н.К. Голубев, Б.П. Битинас, 1989; Д.М. Гришин 1971; А.В. Зосимовский, 1970, 1982, 1992; Я.Л. Коломинский, 2000; А.И. Кочетов, 1987; В.С. Ханчин, 1972, 1973;

Н.Е. Щуркова, 1997, 2011, 2012, 2013; и др.). За последнее десятилетие проведено значительное количество как психологических, так и социологических исследований ценностных ориентаций подростков (Журавлева, 2006; Карандышев, 2004; Подольский, 2009, 2012, 2013, 2014; Verkasalo, Goodwin, Bezmenova, 2006). С 2007 по 2012 годы проведены экспериментальные исследования с учащимися 9-11х классов (Вартанова, 2007, 2008, 2011), в которых показана специфическая взаимосвязь системы мотивационно-эмоциональных отношений, перспективы будущего и ценностей подростка. Наиболее распространенными в настоящее время являются методики изучения ценностных ориентаций личности М. Рокича (Rokeach, 1973), Ш. Шварца (Schwartz, 1992), Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2006).

На основе теоретического анализа и эмпирического исследования по проблеме развития нравственной сферы личности школьника нами решен ряд задач: 1) выделены критерии и показатели развития нравственной сферы личности школьника; 2) разработана система методик и приемов по изучению уровней развития нравственной сферы личности у школьника; 3) разработана система методик и приемов по использованию педагогом средств ОСМ в учебной и иных видах деятельности школьника с целью развития его нравственной сферы. Решение поставленных задач позволило определить влияние ОСМ на развитие нравственных качеств у школьника. Данные, представленные в табл. 3, убедительно показали эффективность проведенных занятий. На контрольном этапе исследования диагностика нравственной сферы школьников осуществлялась по тем же критериям, что и на предварительном этапе. Использовались те же методики (*«Тест-рисунок»*, *«Недописанный тезис»*, *«Недосказанное предложение»*, *«Незавершенный диалог»*, *«Акт добровольцев»*, *«Незавершенный пассаж»*, *«Недописанный рассказ»*, *«Свободный выбор»*, *«Фантастический выбор»*, *социально-ролевые формы групповой деятельности*), но на данном этапе они отличались содержательным наполнением. Оценивая развитие нравственных качеств, мы не констатировали их сформированность как свершившийся процесс, при котором школьник стал добрым, справедливым, патриотом и т.д., а констатировали динамику и тенденции процесса, при котором школьник становится добрее, справедливее, патриотичнее и т.д. В рамках проведенного нами исследования диагностика развития нравственной сферы личности осуществлялась с позиции динамично развивающегося непрагматического отношения школьника к миру. Результаты сравнения выборок испытуемых на предварительном и контрольном этапах исследования по способам смыслового отражения мира и уровням сопричастного отношения к жизни обнаружили статистически достоверные различия, что подтвердило выдвинутые гипотезы.

Таблица 3

Результаты процентного распределения испытуемых по способам смыслового отражения мира и уровням сопричастного отношения к миру, выраженного включенностью испытуемого в события жизни и широтой круга значимых для него объектов на предварительном и контрольном этапах исследования

Критерии	Уровень	Предварительный этап, %			Контрольный этап, %		
		4 кл.	7 кл.	10 кл.	4 кл.	7 кл.	10 кл.
№ класса		4 кл.	7 кл.	10 кл.	4 кл.	7 кл.	10 кл.
Способ смыслового отражения мира	<i>Прагматический</i>	100	100	100	100	100	100
	<i>Непрагматический</i>	7	17	26	100	100	100
Включенность в события жизни	<i>Сочувствие</i>	58,7	70,0	69,0	4,0	18,0	12,0
	<i>Соучастие (содействие)</i>	38,3	27,0	29,0	88,0	76,0	80,0
	<i>Поступок</i>	3,0	3,0	2,0	8,0	6,0	8,0
Широта круга значимых объектов	<i>Ориентация на свое «Я»</i>	78,0	76,0	48,0	23,0	16,0	9,0
	<i>Ориентация на Другого</i>	20,0	18,0	42,0	71,0	70,0	65,0
	<i>Ориентация на человечество в целом</i>	2,0	6,0	10,0	6,0	14,0	26,0

Примечание. Статистические оценки, проведенные по критерию знаков, показали наличие высоко значимых различий между двумя повторными измерениями.

Обобщающие результаты формирующего этапа исследования показали следующее.

1. Испытуемые, овладев механизмом смыслопорождающей деятельности, все без исключения, продемонстрировали способность отражать объекты и явления действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов.

2. Расширилось и углубилось поле нравственных и этических ценностей и смыслов у испытуемых, что содействует более широкому и глубокому осмыслению ими действительности и позволяет выходить на осмысление глубинных вопросов и проблем жизни. Теперь испытуемый отражает мир не только посредством привнесенных в его жизнь культурой ценностно-нравственных представлений, но и посредством самостоятельной

преобразующей деятельности, благодаря которой он способен одухотворять «обыденный мир», включая его в пространство иного качества – «бытийное пространство».

3. Наблюдались изменения, произошедшие в мировоззрении испытуемого, в его способности отражать многогранность и многоуровневость бытия. Он научился выделять сущностное и существенное в объектах и явлениях жизни, видеть один и тот же объект, явление, событие жизни с разных сторон, в малом видеть многое, в тексте – подтекст. Значительное место в его суждениях и действиях занимают базальные ценности.

4. Отмечены значительные изменения в проявлениях доброго отношения испытуемого к миру. Это проявляется в развитии у него чувства «Я» как представителя целого (семьи, школы, человечества). Испытуемый в большей степени в своих действиях и поступках ориентируется на Другого, сопоставляет свое «Я» с интересами Другого. При этом Другой все более представлен не только близким, но и далеким, дальним (в зависимости от возраста школьника).

5. Способы выражения сопричастного отношения к друзьям, человеку в целом, стране, миру у испытуемого теперь не только отличаются многообразием по форме проявления, но и не ограничиваются уровнем сочувствия (в сравнении с предварительным этапом исследования).

В Заключении сформулированы основные выводы

В работе решены все поставленные задачи (теоретические, методические, эмпирические).

1. Образно-символическое мышление представлено как психологическая категория, изучены его состав и свойства, выделены его специфические особенности как особого вида деятельности. *Образно-символическое мышление, отражающее личностно-смысловое отношение человека к миру посредством образного (метафорического и других форм) познания и выражения отношений к свойствам объектов и явлений действительности,* как и любая деятельность, имеет свой предмет – отношение субъекта к миру объектов, людям, обществу; результат – выражение отношения и средства – речевые образы, поведение, предметы; специфические репродуктивные и продуктивные акты в составе процесса выражения отношения – построение образов, поиск поведения и объектов, выражающих отношения, а также регуляцию со стороны субъекта и его психики – мотивационно-смысловую, познавательную, эмоциональную.

Установлена связь образно-символического мышления с ценностно-нравственными представлениями, обусловленная спецификой процессов абстрагирования, обобщения, с одной стороны, и развитием эмоциональной сферы, с другой, что позволило определить место и роль образно-символического мышления в развитии ценностно-смысловой сферы личности, в том числе ее нравственной сферы.

Определены специфические свойства образно-символического мышления (*широта, глубина, оригинальность, способность человека к созданию (порождению) образа*), характеризующие уровни развития способности индивида выражать присущие ему степени *широты и глубины* ценностей посредством *оригинальности образов, адекватности их выражения, сознательности актов выражения отношений*.

Образно-символическое мышление выступает в качестве средства реализации непрагматических ценностей и смыслов путем преобразования мотивов деятельности школьника, включая учебную. Соответственно, образно-символическое мышление способствует *расширению образовательного пространства* в той его части, которая оказывает влияние на развитие ценностно-смысловой сферы личности. Образно-символическое мышление выступает в качестве средства реализации *косвенных методов* влияния на личность, воздействующих преимущественно на ее эмоциональную сферу.

2. Обобщены и систематизированы основные теоретические подходы и методические приемы к проблеме развития *ценностно-смысловой сферы личности, которая понимается как сфера системы прагматических и непрагматических ценностей человека и производных от них смыслов деятельности*. Углублено и расширено современное представление о психологических механизмах, факторах, средствах и условиях развития ценностно-смысловой сферы личности.

К важнейшим свойствам содержания ценностно-смысловой сферы личности отнесены: *широта круга значимых объектов* – объекты индивидуального (персонального) поля деятельности, объекты группового (регионального) поля деятельности, объекты общечеловеческого поля деятельности; *глубина уровня значимых объектов* – уровень базовых ценностей, уровень надстроечных ценностей.

Определены критерии и уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности, проявляющиеся в развитии смысловых структур, в том числе и в характере взаимодействия с миром на уровне поведения. Развитие смысловых структур выражается в росте способности школьника относиться к объектам и явлениям действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов. Изменения в характере взаимодействия школьника с миром на уровне поведения характеризуются его *сопричастным* отношением к миру и проявляются в степени его *включенности в ситуации жизни* и *широте круга значимых для него объектов*. *Способ смыслового отражения мира* школьника оценивается двумя параметрами: а) «способом отражения прагматических смыслов»; б) «способом отражения непрагматических смыслов». Сопричастное отношение к миру рассматривается нами с позиции 1) *уровня включенности в ситуацию жизни* и 2) *широты круга значимых объектов*. Уровень включенности в ситуацию жизни оценивается следующими параметрами: а) сочувствие, б) содействие и в) поступок. Широта круга значимых объектов

оценивается следующими параметрами: а) на свое «Я»; б) ориентация на ближайшее окружение; в) ориентация на интересы человечества, мира в целом.

3. Раскрыта сущность понятий: *«образно-символическое мышление», «символ», «смыслопорождающая деятельность», «образно-символическая деятельность», «образно-символический язык в воспитании», «смысловое поле», «смысловое обобщение».*

4. Развитие ценностно-смысловой сферы личности на разных этапах ее онтогенетического развития (индивидуальных смыслов; смыслов социального субъекта, знаемых и принимаемых в результате внешней детерминации социальных норм и ценностей и их соподчинения; личностных смыслов, когда поведение субъекта обусловлено внутренне принятыми социальными нормами как убеждениями, т.е. самодетерминации) рассматривается *как осуществляемое параллельно и одновременно с развитием когнитивной сферы, а не как чередующееся с этапами развития последней.*

5. Особая роль в развитии нравственной сферы личности школьника принадлежит научно-методической и психологической подготовке педагогов, которая должна носить системный характер и определять концептуальность мышления.

Построена и эмпирически проверена система формирования образно-символического мышления у педагогов, обеспечивающая целенаправленное формирование *общекультурного и профессионального уровней* способностей педагога и способствующая развитию умений педагога *понимать образ, самостоятельно его конструировать, предъявлять образ и оперировать им.*

Предложена система использования средств образно-символического мышления в образовательном процессе с целью развития нравственных качеств у школьника.

Условием формирования педагогической способности педагогов к развитию нравственной сферы личности школьника средствами образно-символического мышления выступает профессиональный тренинг.

6. Образно-символическое мышление педагога и его реализация в образовательном процессе оказывают влияние на один из существенных компонентов ценностно-смысловой сферы личности школьника – развитие его нравственных качеств.

Разработанные методики и приемы, направленные на изучение, оценку уровней сформированности образно-символического мышления у педагогов и школьников, а также уровней сформированности ценностно-смысловой сферы личности школьников, позволили подтвердить эффективность влияния средств образно-символического мышления в образовательном процессе на развитие таких нравственных качеств личности, как *потребность в нравственном поведении; доброта; мировоззренческие взгляды и убеждения; патриотические чувства; ответственное отношение к семье, родителям, друзьям; формирование гражданской позиции на основе осознанного принятия, любви, равноправия, заботы и ответственности.*

7. Разработанные подходы к развитию ценностно-смысловой сферы личности средствами образно-символического мышления нашли практическое применение в средней школе, в вузе, в системе повышения квалификации педагогов. Разработаны практические рекомендации для педагогов по развитию нравственной сферы личности школьников, которые могут быть учтены в учебных и методических пособиях. На их основе созданы спецкурсы и семинары для студентов – будущих педагогов-предметников, классных руководителей, школьных психологов, социальных работников, заместителей директора по воспитательной работе. Система формирования образно-символического мышления в качестве средства педагогического воздействия может быть применена в образовательном процессе в младшей, средней и старшей школе. Материалы диссертации включены в лекционные курсы «Педагогика и психология», читаемые на факультете психологии ГОУ ВПО МГОУ, а также курсы лекций и практических занятий при подготовке педагогов в системе высшего и дополнительного образования, в системе повышения квалификации ГОУ ВПО МГОУ.

Работа поставила новые проблемы, в частности, проблему подготовки педагогов к развитию нравственных качеств у школьника средствами образно-символического мышления в системе вузовского обучения и повышения квалификации педагогов. Данное направление исследований открывает новые возможности в изучении взаимодействия образно-символического мышления и ценностно-смысловой сферы личности и позволяет решать важные научно-практические задачи, связанные с образованием современных школьников.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в 65 публикациях автора (общий объем – 120,09 п.л.; авторский вклад – 50,02 п.л.).

Публикации в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований:

1. Потанина, Л. Т. «Восхождение» к смыслам как сущность нравственного развития / Л. Т. Потанина // Мир образования – образование в мире. – 2007. – № 4. – С. 261–270 (0,62 п.л. / 0,62 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,128].

2. Потанина, Л. Т. Эмпирическое исследование уровней сформированности образно-символического языка у педагогов / Л. Т. Потанина, И. И. Ильясов // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 61–66 (0,6 п.л. / 0,48 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,302].

3. Потанина, Л. Т. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности / Л. Т. Потанина, А. Н. Гусев // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 30–40 (0,8 п.л. / 0,6 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,743].

4. Потанина, Л. Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: условия и механизмы / Л. Т. Потанина // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 85–90 (0,6 п.л. / 0,6п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,129].

5. Потанина, Л. Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности на разных этапах онтогенеза / Л. Т. Потанина // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2011. – № 4. – С. 69–76 (0,57 п.л. / 0,57 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,129].

6. Потанина, Л. Т. Средства и условия развития ценностно-смысловой сферы личности школьника / Л. Т. Потанина // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2012. – № 1. – С. 67–73 (0,5 п.л. / 0,5 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,129].

7. Потанина, Л. Т. Образно-символическое мышление как средство развития ценностно-смысловой сферы личности школьника / Л. Т. Потанина // Вестник ЗабГУ. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – № 11 (90). – С. 38–44 (0,53 п.л. / 0,53 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,052].

8. Потанина, Л. Т. Воспитательный потенциал образно-символического мышления / Л. Т. Потанина // Знание, понимание, умение. – 2008. – № 1. – С. 89–94 (0,42 п.л. / 0,42 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,462].

9. Потанина, Л. Т. Роль образно-символического мышления в развитии ценностно-смысловых образований личности / Л.Т. Потанина // Акмеология. – М., 2007. – Т. 3. – С. 132–135 (0,28 п.л. / 0,28 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,162].

10. Потанина, Л. Т. Изучение уровней сформированности образно-символического языка у педагогов / Л. Т. Потанина, И. И. Ильясов // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2010. – № 2. – С. 80–85 (0,68 п.л. / 0,496 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,129].

11. Потанина, Л. Т. Этические студии в работе классного руководителя // Л. Т. Потанина, М. В. Охупкина, Г. Г. Филиппова // Классный руководитель. – 2000. – № 1. – С. 17–23 (0,4 п.л. / 0,3 п.л.).

12. Потанина, Л. Т. Диагностика нравственной сферы личности школьника: опыт эмпирического исследования / Л. Т. Потанина // Вестник Университета (Государственный университет управления). Сер. Психология. – 2012. – № 14. – С. 272–278 (0,6 п.л. / 0,6 п.л.).

13. Потанина, Л. Т. Образно-символический язык как средство развития системы ценностей школьника / Л. Т. Потанина // Знание, понимание, умение. – 2009. – № 2. – С. 73–78 (0,4 п.л. / 0,4 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,462].

14. Потанина, Л. Т. Использование средств образно-символического мышления с целью развития нравственной сферы личности школьника / Л. Т. Потанина // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2012. – № 4. – С. 100–106 (0,6 п.л. / 0,6 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,129].

15. Потанина, Л. Т. Диагностика ценностно-смысловой сферы личности школьника: опыт эмпирического исследования / Л. Т. Потанина // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 1 (29). – С. 195–206. (0,6 п.л. / 0,6 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,132].

16. Потанина, Л. Т. Исследование влияния средств образно-символического мышления на развитие ценностно-смысловой сферы личности старшего школьника / Л. Т. Потанина // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2013. – № 3. – С. 96–103 (0,6 п.л. / 0,6 п.л.). [Импакт-фактор РИНЦ – 0,129].

17. Потанина, Л. Т. Традиции использования образно-символического мышления в истории человечества / Л. Т. Потанина // Вестник Волжского ун-та им. В.Н. Татищева. Сер. Гуманит. науки и образование. – 2013. – № 3 (13). – С. 93–100 (0,7 п.л. / 0,7 п.л.).

18. Потанина, Л. Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника в предметной деятельности средствами образно-символического мышления / Л. Т. Потанина // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. Сер. Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (14). – С. 133–141 (0,8 п.л. / 0,8 п.л.).

Монографии:

19. Потанина, Л. Т. Образно-символическое мышление и развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: моногр. / Л. Т. Потанина. – М.: Изд-во МГОУ, 2013. – 235 с. Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Ильясов И.И., доктор психологических наук, профессор Шульга Т.И. (14,7 п.л.).

Учебные и учебно-методические пособия:

20. Потанина, Л. Т. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина и др. – Смоленск: СОИУУ, 1995. – 103 с. (6,4 п.л. / 0,25 п.л.).

21. Потанина, Л. Т. Философия жизни в школе / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина и др. – М.: Новая школа, 1994. – 48 с. (3 п.л. / 0,1 п.л.).

22. Потанина, Л. Т. Собрание пестрых дел / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина и др. – 4-е, Изд. перераб., доп. – Смоленск: СОИУУ, 1996. – 136 с. (8,5 п.л. / 0,25 п.л.).

23. Потанина, Л. Т. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина и др. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с. (13 п.л. / 0,25 п.л.).

24. Потанина, Л. Т. Краткий справочник по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина и др. – М.: Новая школа, 1997. – 76 с. (4,75 п.л. / 0,1 п.л.).

25. Потанина, Л. Т. Уроки Добра и Красоты / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина. – Смоленск: СОИУУ, 1995. – 103 с. (6,43 п.л. / 0,8 п.л.).

26. Потанина, Л.Т. Символика поведения / Л. Т. Потанина, Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое о-во России, 2001. – 96 с. (6 п.л. / 5 п.л.).

27. Потанина, Л. Т. Обучение в процессе воспитания школьника: руководство для заместителя директора школы по учебному процессу / Н. Е. Щуркова, Л. Т. Потанина и др. – М.: Центр «Пед. поиск», 2011. – 160 с. (10 п.л. / 0,5 п.л.).

28. Потанина, Л. Т. Нравственное развитие личности в новой школе: / Л. Т. Потанина. – М.: Изд-во МГОУ, 2014. – 96 с. (6 п.л.).

Научные публикации в других изданиях

29. Потанина, Л. Т. Общение без слов / Л. Т. Потанина // Воспитание школьников. – 1994. – № 1. – С. 11–14. (0,4 п.л.).

30. Потанина, Л. Т. На каком языке говорит учитель? / Л. Т. Потанина // Народная школа. (Чебоксары) – 1994. – № 4. – С. 21–24 (0,4 п.л.).

31. Потанина, Л. Т. Образно-символическое мышление как фактор развития личности / Л. Т. Потанина // Этическое воспитание. – 2004. – № 5. – С. 5–9 (0,4 п.л.).

32. Потанина, Л. Т. Художественный образ и его роль в становлении ценностно-нравственной структуры личности / Л. Т. Потанина // Этическое воспитание. – 2004. – № 1. – С. 9–16 (0,4 п.л.).

33. Потанина, Л. Т. Развитие личностно-смысловой сферы личности / Р. П. Король, Л. Т. Потанина // Этическое воспитание. – 2005. – № 4. – С. 17–26 (0,43 п.л. / 0,3 п.л.).

34. Потанина, Л. Т. Деятельность классного руководителя по созданию психологически безопасной образовательной среды в ученическом коллективе / Л. Т. Потанина // Экспертиза психологически безопасной образовательной среды (Информ.-метод. бюлл. Гор. эксперимент. площадки 2-го уровня). – М.: Экон-Информ, 2009. – № 5. – С. 35–40 (0,46 п.л.).

35. Потанина, Л. Т. Развитие образно-символическое мышления как составляющая педагогического мастерства / Л. Т. Потанина, И. А. Зубкова, В. В. Кабанова // Экспертиза психологически безопасной образовательной среды (Информ.-метод. бюлл. Гор. эксперимент. площадки 2-го уровня). – М.: Экон-Информ, 2010. – № 7. – С. 62–67 (0,5 п.л.).

36. Потанина, Л. Т. Развитие системы ценностей личности школьника средствами образно-символического мышления как условие психологической безопасности / Л. Т. Потанина // Экспертиза психологически безопасной образовательной среды (Информ.-метод. бюлл. Гор. эксперимент. площадки 2-го уровня). – М.: Экон-Информ. – 2010. – № 6. – С. 35–40 (0,4 п.л.).

37. Потанина, Л. Т. Подготовка учителей к развитию ценностно-смысловой структуры личности средствами образно-символического мышления / Л. Т. Потанина // 125 лет Моск. психол. о-ву: Юбил. сбн. РПО: в 4-х т. – М.: Макс Пресс, 2011. – Т. 4 – С. 41–43 (0,2 п.л.).

38. Потанина, Л. Т. О роли образно-символического мышления в структуре образовательного процесса: от решения задач на смысл к формированию смысловой одаренности / Л. Т. Потанина // Одаренность: от теории к практике: сб. науч. ст. – Тверь: ГБОУ ДПО ТОИУУ, 2012. – С. 5–10 (0,4 п.л.).