

Шибанова Наталия Михайловн

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ  
ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

В статье дается авторское видение аксиологических оснований оценочной деятельности учителя в контексте методологических позиций личноно ориентированного, герменевтического, фасилитативного, феликсологического, системно-деятельностного подходов. Исследование позволяет определить парадигмальные основания современной теории оценочной деятельности учителя, вносит вклад в определение феноменологии оценочной деятельности учителя как самостоятельного направления научного исследования в области гуманитарных наук.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/3/2012/12-3/51.html](http://www.gramota.net/materials/3/2012/12-3/51.html)

Источник

**Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и  
искусствоведение. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26): в 3-х ч. Ч. III. С. 198-204. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/3.html](http://www.gramota.net/editions/3.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/3/2012/12-3/](http://www.gramota.net/materials/3/2012/12-3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)  
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_hist@gramota.net](mailto:voprosy_hist@gramota.net)

Таким образом, исследование Послания показало целенаправленное и осознанное использование чисел один, два и три, сакральное значение которых проявляется как на смысловом, так и на структурном уровне и органично входит в контекст разрабатываемой темы, посвященной земному и мысленному раю. Введение числовой символики, направленной на противопоставление ада и рая, характеристику тройственной сущности человека, соответствует общим средневековым христианским представлениям. Анализ использования чисел в тексте показывает, что их значение проявляется не только по отдельности, но и в соединении друг с другом, когда они приобретают новый смысл. Изучение символического значения чисел в Послании Василия Калики направлено на расширение смыслового пространства текста, понимание заложенного в нем философско-религиозного подтекста, способствует проникновению вглубь средневекового сознания и раскрытию глубинных структур в отечественной культуре.

*Список литературы*

1. **Голейзовский Н. К.** «Послание о рае» и русско-византийские отношения в середине XIV века [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bookrevue.ru/goleyzovski-publikatsii-poslfnie-o-rae.html> (дата обращения: 15.12.11).
2. **Данилевский И. Н.** Древняя Русь глазами современников (IX–XII вв.). М.: Аспект Пресс, 1998. 399 с.
3. **Кириллин В. М.** Послание Василий Калики о рае [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru> (дата обращения: 29.12.11).
4. **Кириллин В. М.** Символика чисел в литературе Древней Руси (XI–XVI века). СПб.: Алетейя, 2000. 311 с.
5. **Полное собрание русских летописей.** СПб.: Тип. Имп. АН, 1879. Т. 3. Вып. 2. Новгородская третья летопись. 628 с.
6. **Юрганов А. Л.** Категории русской средневековой культуры. М.: МИРОС, 1998. 488 с.

**SYMBOLISM OF NUMBERS ONE, TWO, THREE  
IN “EPISTLE ABOUT PARADISE” BY VASILII KALIKA**

**Natal'ya Aleksandrovna Fedorovskaya**, Doctor in Art Criticism, Associate Professor  
*Department of Architectural Environment and Interior Design  
Far-Eastern Federal University  
fedorovska@mail.ru*

The author reveals the features of Christian numerical symbolism use in “Epistle about Paradise” by Novgorod archbishop Vasilii Kalika, shows the purposeful and conscious use of numbers one, two and three, which sacred meaning is manifested both at semantic and structural levels, and tells that the symbolic meaning of numbers reveals the subtext of “Epistle” theme, devoted to the question of earth and mental paradise existence.

*Key words and phrases:* Vasilii Kalika; “Epistle about Paradise”; numerical symbolism; Christian symbolism; structural-semiotic analysis; rhetoric; structural-linguistic analysis.

УДК 37.013.46

**Педагогические науки**

*В статье дается авторское видение аксиологических оснований оценочной деятельности учителя в контексте методологических позиций личностно ориентированного, герменевтического, фасилитативного, фелксологического, системно-деятельностного подходов. Исследование позволяет определить парадигмальные основания современной теории оценочной деятельности учителя, вносит вклад в определение феноменологии оценочной деятельности учителя как самостоятельного направления научного исследования в области гуманитарных наук.*

*Ключевые слова и фразы:* оценка; оценочная деятельность учителя; методологические подходы к оценочной деятельности; аксиологические основания оценочной деятельности.

**Наталья Михайловна Шибанова**, к. пед. н.

*Кафедра теории и истории педагогики*

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского  
nat\_shibanova@mail.ru*

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ  
ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ<sup>©</sup>**

*Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ № 6.3794.2011.*

Современное российское образование находится на этапе конструктивных и системных изменений, направленных на достижение нового современного качества образования. Системность модернизационных

процессов в образовании определяется взаимосвязью и синергетической зависимостью изменений, затрагивающих все компоненты и структуры образовательной системы. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения (далее - ФГОС) обуславливает необходимость пересмотра сущности, аксиологических основ и структурно-функциональных характеристик профессиональной деятельности учителя, одним из компонентов которой является оценочная деятельность.

Проблема оценки и ее воздействия в педагогическом процессе стала исследоваться в 30-х – начале 40-х гг. в секторе психологии Института мозга под руководством Б. Г. Ананьева. Основные положения этих исследований состоят в утверждении того, что умственное развитие ребенка осуществляет учитель не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой механизм непосредственного руководства учеником; воздействие оценки на развитие школьника многосторонне, т.к. оценка имеет развивающее и воспитательное воздействие на ученика. Оценка, как отмечал Б. Г. Ананьев, с одной стороны, выполняет ориентирующую функцию, воздействуя на умственную работу школьника, содействуя осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний, а с другой - стимулирующую, воздействуя на аффективно-волевую сферу посредством переживания учеником успеха или неуспеха [2]. Поэтому, согласно учению Б. Г. Ананьева, педагогическая оценка может рассматриваться как форма внешнего социального контроля и детерминации психического развития учащегося.

Современные исследования в области проблемы педагогического оценивания ориентированы на расширение понимания функций и психологических эффектов оценки с точки зрения развития индивидуальных и личностных характеристик учащегося [8; 11; 16]. Следует констатировать, что для современной практики общего образования вопрос «Как оценивать образовательные достижения ученика?» связан с вопросом «Зачем (с какой целью) оценивать?», т.е. какую смысловую нагрузку и ценностные основания имеет способ оценки, выбранный учителем, ситуация оценивания как механизм педагогического взаимодействия и влияния на ученика.

Новая идеология образования, заданная ФГОС, определяет изменение принципов, критериев, механизмов оценивания образовательных достижений учащихся, характера взаимодействия учителя и ученика в процессе оценивания [11]. Разнообразие оценочных воздействий, используемых педагогом, создает насыщенный эмоциональный, мотивационный и социально-психологический контекст, которым определяется общая психологическая ситуация всего образовательного процесса. В связи с этим очень важно, чтобы оценочная деятельность учителя протекала и осуществлялась им в интересах психического развития ребенка, чтобы педагогическая оценка была адекватной, справедливой и объективной.

Перед современным учителем стоит задача осмысления и принятия того, что оценка образовательных достижений учащихся – это не только способ фиксации достигнутого учеником уровня обученности, но и действенное средство установления определенного характера взаимоотношений в системе учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-родитель, отношения ребенка к самому себе. В связи с этим представляется важным осмысление тех аксиологических оснований, которые определяют гуманно-личностные и этические нормы оценки образовательных достижений учащихся.

Научное и системное исследование методологических подходов к определению аксиологических основ оценочной деятельности позволит определить парадигмальные основания современной теории оценочной деятельности учителя с точки зрения выделения ее ценностных ориентиров. Новое видение данной проблемы позволит внести вклад в определение феноменологии оценочной деятельности учителя как самостоятельного направления научного исследования в области гуманитарных наук.

Аксиологические основания оценочной деятельности учителя рассматриваются нами в контексте философской теории ценностей, представленной в трудах М. И. Кагана, И. С. Кона, В. А. Ядова, В. П. Тугаринова и философских работах, выполненных в контексте аксиологического подхода (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Н. А. Бердяев и др.). В контексте нашего исследования является актуальным понимание ценности как специфического социального определения объектов окружающего мира, выявляющего их значение для человека и общества с учетом роли акта отражения в процессе оценивания, без чего ценность (как уже оцененный объект) не существует [7].

Аксиологические основы оценочной деятельности учителя понимаются нами как наиболее значимые приоритеты и ценностные ориентации профессиональной деятельности педагога, определяемые комплексом научных подходов, позиционирующих гуманно-личностный характер педагогического взаимодействия в системе учитель-ученик, основанный на совокупности этических норм и принципов. Рассматривая подход как самостоятельную методологическую и мировоззренческую позицию, основанную на совокупности научно обоснованных идей, понятий, принципов, считаем, что выделение комплекса научных подходов к оценочной деятельности современного учителя позволит рамочно определить границы исследования его ценностных оснований и создать соответствующую «сетку координат».

Анализ теоретических и практических исследований феноменологических характеристик оценочной деятельности современного учителя позволяет выделить, с нашей точки зрения, ряд наиболее значимых научных подходов, актуализирующих гуманно-личностный характер педагогического взаимодействия в системе учитель-ученик и соответствующие ценностные основания. К числу ведущих подходов, в соответствии с авторской позицией, относятся лично-ориентированный, герменевтический, фасилитативный, фелксологический, системно-деятельностный. Не претендуя на полноту рассмотрения каждого из подходов, считаем

необходимым выделить те характеристики, которые в логике исследования позволят раскрыть аксиологические основания оценочной деятельности современного учителя.

Характеристика личностно ориентированного подхода как методологического ориентира в определении аксиологических оснований оценочной деятельности учителя опирается на философские, психологические, педагогические теории, в которых человек рассматривается как целостное, многомерное, самоценное, свободное существо, имеющее собственный индивидуальный путь развития. В определении данных положений мы опирались на взгляды отечественных философов Н. А. Бердяева, В. С. Соловьева, Е. Н. Трубецкого и др., философов экзистенциалистов – Н. Аббаньяно, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, В. Франкла, К. Ясперса, А. Камю и др. Психолого-гуманистический аспект становления и развития личности исследуется в работах А. Адлера, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма, К. А. Абульхановой-Славской, Л. П. Буевой, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова и др., где личность рассматривается как непрерывно развивающийся в соответствии с источником, ресурсами и основным содержанием, заложенным во внутреннем потенциале, индивид. Концептуальные основы личностно ориентированного подхода определены в педагогических исследованиях Е. В. Бондаревской, И. Я. Лернера, С. С. Серикова, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского, И. С. Якиманской и др., определяющих значимость ориентации на ученика как субъекта учебной деятельности, наделенного способностью к саморазвитию, как полноценной личности, имеющей свой индивидуально заданный путь развития.

Главные идеи личностно ориентированного подхода основаны на междисциплинарных исследованиях гуманитарных наук, позиционирующих значимость признания самоценности человека, которая рассматривается философами как способность человека к автономному духовному самостроительству, жизненному самоопределению, экзистенциальному выбору, как стремление остаться самим собой, реализовать себя, найти свое место в жизнетворчестве (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев и др.) [3; 4]. Осмысление данных положений позволят педагогу определить собственные экзистенциальные позиции и «укорениться» в мысли о том, что ребенок – это предзаданность, уникальность, неповторимость. Отсюда характер оценочной деятельности учителя должен определяться пониманием того, что у ребенка всегда должна быть возможность осознавать себя личностью, перспектива стать лучше, решить свои противоречия, найти в себе силы, чтобы изменить свою жизнь, сделать ее другой (К. А. Абульханова-Славская) [1]. Данное положение является значимым для нашего исследования.

Личностно ориентированный подход актуализирует значимость аксиологических оснований оценочной деятельности личности, которые заложены в таких категориях, как «человек», «личность», «индивидуальность», «саморазвитие», «личностное достоинство», «свобода», «индивидуально-личностный путь развития» и др.

Считаем справедливым утверждение о том, что для того, чтобы выявить высшую цель и ценность оценочной деятельности учителя и определить возможные пути ее преобразования, необходимо научиться понимать и определять тот смысл, который приобретают те или иные оценочные средства с точки зрения влияния на личность ученика. Другими словами, оценочная деятельность как интегративный компонент профессиональной деятельности педагога должна пройти путь критического осмысления, т.е. путь, ведущий к пониманию ее смысла, только после этого она станет осмысленным педагогическим действием, а не обычной функцией выставления отметки. В этом аспекте представляет значение герменевтический подход, определяющий «понимающий» характер оценочной деятельности учителя.

Герменевтический подход тесно связан с гуманистической философией образования, которая ставит вопросы о смысле, цели, ценности жизни, о совести, сознании, стыде и т.д. Развитие герменевтики связано с именами ряда ученых: Ф. Шлейермахером, В. Дильтеем, М. Хайдеггером, Х.-Г. Гадамером и др.

Герменевтический подход в образовании одним из основных способов постижения истины, смысла изучаемых явлений считает обучение пониманию, интерпретации текстов. Интерпретация составляет фундаментальную основу не только мышления, но и любой коммуникативной деятельности. Интерпретации подвергаются знаки, символы, слова и предложения разговорного и письменного языков, произведения литературы и искусства, жесты и поступки людей, исторические события, теории, законы в науке, чтобы понять их. Поскольку во всех этих знаках и знаковых структурах скрывается определенный смысл, постольку и возникает задача интерпретации и раскрытия их смысла.

Формирование учителем оценки деятельности ученика есть создание текста – оценочного суждения, которое может иметь различные содержательные, структурные и смысловые характеристики и, соответственно, по-разному влиять на восприятие ребенком оценки. Для герменевтической интерпретации ситуации оценивания образовательных достижений учащихся главное состоит в том, чтобы выявить психологические особенности ребенка, проникнуть в его цели, мысли, волю и чувства и на основе этого по возможности дать адекватную оценку результатам его деятельности, понять его. Значительная роль в понимании придается таким психическим феноменам, как эмпатия (вчувствование, сопереживание); инсайт (внезапное понимание отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблем); интуиция – знание, возникающее без осознания путей, способов его получения, первопричина творческого акта, скрытая в глубинах бессознательного (З. Фрейд, А. Бергсон, Н. О. Лосский).

Западногерманский ученый Ф. Крон рассматривает герменевтический подход как одно из методологических оснований современной педагогики. С точки зрения ученого, герменевтический подход, процесс познания в целом, должны быть направлены на то, чтобы обучающий и обучаемый понимали смысл

совместного действия [18]. Отсюда, центральная задача учителя состоит не в констатации ученику оценки (а чаще отметки), а в разъяснении оценочного суждения и оказании необходимой индивидуальной лично-развивающей помощи ученику. В этом плане справедливо мнение, что для того, чтобы происходило осмысление учеником содержания учебной деятельности, частью которой выступает процесс оценивания и самооценивания, необходимо обучаемых и воспитуемых включать в эмоционально-нравственное переживание, или, как отмечают Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич, в проживание смысла явлений, феноменов [5; 9]. Таким образом, сущность и смысл метода понимания определяется направленностью учителя на принятие ученика таким, каков он есть, т.е. означает изначальную ориентацию на человека и его ценности как личности.

Ключевой идеей герменевтического подхода к оценочной деятельности учителя является выделение готовности и способности педагога понимать ученика, эмпатийно интерпретировать его переживания, достигнутые результаты. Кроме того, понимающий характер оценочной деятельности состоит в том, что «горизонты понимания» (Х.-Г. Гадамер) учителя и ученика пересекаются [6], т.е. они находятся в одном эмоционально-этическом пространстве, регламентирующем их взаимоотношения, взаимовосприятие. Умение учителя этично, эмоционально-положительно и лично-заинтересованно интерпретировать образовательный результат ученика в этом контексте может быть определено как универсальное действие, компетенция учителя к рефлексии не только учебной деятельности ребенка, но и качества собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, герменевтический подход определяет необходимость того, что бы ценностную основу оценочной деятельности учителя составляли понимание и эмпатийное восприятие ученика и результатов его учебного труда, готовность и способность учителя адекватно (в пользу ребенка) интерпретировать результаты его деятельности, формировать оценочное суждение как развернутый текст, включающий лично-ориентированные смысловые структуры. В такой интерпретации герменевтический подход актуализирует значимость обращения к фасилитативному подходу и определению его сущностных характеристик в контексте исследования.

В основе фасилитативного подхода к пониманию оценочной деятельности учителя лежит идея «поддерживающего» характера деятельности педагога. Методологическими предпосылками фасилитативного подхода выступают идеи и теоретические основания гуманистической лично-центрированной психологии, раскрытые в работах А. Адлера, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма и др.

Гуманистическая психология признает своим главным предметом личность человека как целостную систему, открытую для возможностей самоактуализации, устремленную к будущему росту, к росту конструктивного начала человеческого Я. В гуманистической психологии личность человека – это неповторимая уникальная целостность с заложенным с рождения потенциалом и способностью к реализации своей человеческой сущности. В этом смысле гуманистическая направленность психологии отвечает всем основным задачам педагогики – оказать содействие человеку в определении отношения к самому себе, к другим людям, окружающему миру и к своей профессии. Ценность основных идей гуманистической психологии для нашего исследования заключается в том, что позволяет осмыслить сущностные и процессуальные характеристики оценочной деятельности учителя, определить гуманистические параметры измерения деятельности педагога в осуществлении процедуры оценивания образовательных достижений ученика.

Идеи фасилитации, присущие гуманистической психологии, получили развитие и в различных педагогических концепциях, в той или иной степени определяющих сущность феномена педагогической поддержки ученика. Педагогическая поддержка в современной теории и практике (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, И. Д. Фрумин, С. М. Юсфин и др.) рассматривается как самостоятельная профессиональная деятельность по созданию условий для саморазвития ребенка в процессе становления его как субъекта жизнедеятельности. В данном случае речь идет о саморазвитии как процессе, в котором происходит осознание ребенком своего «само» и овладение им.

Фасилитативная сущность оценочной деятельности учителя определяется целенаправленным использованием педагогом механизмов педагогического общения – правило «трех П»: Понимания, Принятия и Признания (А. Д. Грибанова, В. К. Калинин, Л. М. Кларина, В. А. Петровский, Л. П. Стрелкова) [12]. К. Роджерс выделил условия для появления значимого знания, которое должен создать учитель, – это способность к «теплому» принятию учащегося; безусловное положительное отношение к ребенку; эмпатическое понимание чувства страха ребенка, сопутствующее восприятию нового материала [13]. Считаем, что опора учителем на правило «трех П» В. А. Петровского и метод «принятия и понимания» К. Роджерса позволит ему установить доверительные отношения с ребенком в ситуации оценивания и обеспечить его педагогическую поддержку в преодолении трудностей в учебной деятельности.

В целях нашего исследования мы рассматриваем открытую фасилитативную позицию педагога в процессе оценивания как стимул, определяющий ответное намерение ученика раскрыться, принять помощь и конструктивно изменяться. Когда учитель раскрывает содержание образования через призму своего восприятия, своего личного опыта, своей гуманистически-фасилитативной позиции, он тем самым моделирует определенное отношение к процессу и результатам учебной деятельности ученика. «Помогающий» педагог уважает позицию своих учеников, всерьез и доверительно относится к их достижениям (даже самым незначительным) и неудачам, рассматривая их как потенциальные точки роста.

Обобщая сущностные характеристики фасилитативного подхода, считаем правомерным выделить его аксиологические ориентиры, имеющие значение для понимания ценностных позиций педагога в оценочной деятельности. К числу значимых аксиологических оснований относятся феномены поддержки, понимания, принятия, помощи, доверия ребенку, признания личностного достоинства каждого ученика, веры в потенциальную успешность каждого ребенка, признания права на ошибку, восприятия трудностей и ошибок учащихся как потенциальных точек роста.

Считаем обоснованным определение феликсологического подхода как мировоззренческой позиции в рассмотрении аксиологических оснований оценочной деятельности учителя. В основе данного подхода лежат ключевые идеи феликсологии воспитания – самостоятельного научно-педагогического направления воспитательной работы, в рамках которого обеспечивается максимальное развитие у ребенка способности быть счастливым в этой жизни. Стремление к счастью как великая движущая сила деятельности человека на земле было выявлено давно и сформулировано в числе общих объективных закономерностей человеческой жизни. Феликсологический (от латинского «felix» – «счастливый», «несущий счастья», «приносящий счастья») мотив человеческого творчества и личностного совершенствования – центральный мотив активности человека. По справедливому утверждению Е. П. Павловой, Н. Е. Щурковой, этот мотив нуждается в оснащении человека, начиная с детского возраста, ясным и глубоким пониманием сущности счастья и огромным набором практических умений по воплощению того образа счастья, которое им, человеком, для себя создано [17]. И в первую очередь таким пониманием счастья должен обладать педагог, задача которого помочь ребенку войти в современной контекст культуры, вооружить его умением быть счастливым, способностью выстраивать собственное счастье, не возлагая ни на кого ответственность за ход своей жизни.

Анализируя современную практику оценочной деятельности учителя, следует констатировать, что общепринятая пятибалльная система оценок является травмирующим элементом начального обучения. Основные эффекты отметки, по мнению исследователей (А. Б. Воронцов, Г. Ю. Ксензова, Г. А. Цукерман и др.), выражаются в том, что искажается отношение ученика с учителем и родителями, а главное, с самим собой; повышается тревожность и невротизация детей; искажается учебная мотивация; становится невозможным отслеживать динамику школьной успешности ученика [8; 11]. Тем самым с помощью отметки закладывается ложная основа детской самооценки. Ребенок перестает думать о содержании обучения, а начинает в первую очередь «зарабатывать» хорошие отметки. Для «слабых» учеников отметка травматична потому, что фиксирует их неуспешность в классе и создает дополнительное эмоциональное напряжение в отношениях с родителями. Для «сильных» учеников забота о том, чтобы поддержать свой статус отличника, становится главной задачей учебной деятельности. Считаем, что традиционные проблемы оценочной деятельности учителя, ее негативного восприятия учащимися связаны не только со сложившейся практикой выбора оценочных средств, но и стилем оценки и формулированием оценочных суждений учителем. Проблема стиля оценочной деятельности учителя – это не только и не столько вопрос специфичности и особенностей оценки результатов учебной деятельности ученика, а прежде всего вопрос эффективной интеграции активности педагога и учащегося в совместной деятельности, вопросы оптимального согласования индивидуальностей каждого, интеграции индивидуальности с условиями образовательного процесса.

Считаем данную позицию важной для понимания сущности, аксиологических оснований и стилевых особенностей оценочной деятельности учителя, т.к. индивидуально-личностная ориентация образовательного процесса в школе должна строиться на основе благоприятного эмоционально-психологического климата; позиции принятия, понимания, поддержки ученика в учебной деятельности; стимулировании его собственной активности, а значит, ответственности за результаты учебной деятельности и динамичность процессов личностной самореализации. Отсюда справедливо утверждение, что только конструктивный стиль оценочной деятельности учителя может быть основой благоприятных, комфортных отношений в системе учитель-ученик. Конкретизируя авторскую позицию, отметим, что конструктивный стиль оценочной деятельности учителя понимается нами как особый характер оценивания образовательных достижений учащегося или динамических состояний его развития, основанный на положительном эмоционально-ценностном отношении к объекту оценивания и высказывании содержательного суждения, включающего констатирующий, рефлексивный, прогностический и проективный компоненты [16]. Преобладание элементов конструктивного стиля в оценочной деятельности учителя позволит последовательно влиять на процесс становления ученика как субъекта учебной деятельности, ориентированного на личностную успешность, а значит, удовлетворенность собой и своими достижениями.

Таким образом, ключевым ориентиром феликсологического подхода считаем возможным определить конструктивный (неконфликтный, позитивный) характер оценочной деятельности. Конструктивность в данном аспекте есть целенаправленное создание учителем ситуации успеха, сопровождаемой осознанием ребенком удовлетворения и радости от учебного труда и сопровождающего его межличностного взаимодействия с учителем и другими учащимися. Состояние счастья, комфорта, удовлетворенности собой и своими достижениями должно быть имманентно присуще человеку, познающему мир и себя в мире. Это, в свою очередь, явится важным фактором возникновения у ученика устойчивой учебной мотивации, основанной на стремлении к достижению успеха.

Аксиологическими позициями феликсологического подхода, определяющими ценностные основания оценочной деятельности учителя, выступают феномены счастья, успеха, конструктивности взаимоотношений.

Объединяющим по отношению к перечисленным подходам, по нашему мнению, выступает системно-деятельностный подход как методологическое основание профессионально-педагогической деятельности современного учителя. Научные предпосылки исследования системно-деятельностного подхода раскрыты в трудах А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Тальзиной, Г. П. Щедровицкого, Д. Б. Эльконина и др.

В основе определения сущности системно-деятельностного подхода лежит обращение к категории «деятельность», рассматривающее взаимодействие человека с окружающей действительностью, сопровождающееся сознательным и целенаправленным изменением мира и себя [15]. Деятельность в философии рассматривается как сложно организованная система различных актов преобразования объектов, когда продукты одной деятельности переходят в другую и становятся ее компонентами. Субъекты педагогической деятельности – ученики и учителя, осуществляющие совместные действия в связи с решением широкого круга учебных задач, в определенной степени тоже выступают как результаты этой деятельности. Процесс совместной деятельности учителя и ученика как взаимодействующих субъектов обеспечивает освоение и реализацию ими необходимых образцов действий, знаний и навыков, являясь, по сути, возможностью становления и проявления «самости» каждого участника образовательного процесса.

Системно-деятельностный подход определяет возможность определения структуры и механизмов оценочной деятельности учителя как одновременно интегративного и самостоятельного компонента в структуре профессионально-педагогической деятельности.

В аспекте нашего исследования представляет интерес позиция, представленная в трудах О. С. Анисимова, А. А. Деркач, Г. П. Щедровицкого и др., утверждающих, что существует три вида деятельности, отличающихся отношением к норме: самоопределение, нормореализация, нормотворчество. Данная методологическая позиция позволяет утверждать, что процедура оценивания как особый вид деятельности учителя, предполагает творческий подход к моделированию оценки образовательных достижений учащихся, когда оценка не является общей формой, конструкцией суждения, одинаковой для всех. Она меняется в зависимости от ситуации и ее персональной ориентации, т.е. процесс конструирования оценочного суждения есть особое направление нормотворческой деятельности педагога.

Системно-деятельностный подход к определению сущностных характеристик оценочной деятельности учителя позволяет утверждать, что его последовательная реализация повышает эффективность педагогической деятельности по следующим показателям: придание результатам образования лично значимого характера; существенное повышение мотивации и интереса обучающихся к учению благодаря ситуации конструктивного оценивания; обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, в том числе способности к адекватному самооцениванию; внешнее отношение к учебной деятельности, определяемое отметкой, преобразуется во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований и освоения учеником способов рефлексии, конструктивной оценки и самооценки.

Таким образом, системно-деятельностный подход актуализирует рассмотрение оценочной деятельности учителя как синергетически организованного взаимодействия педагога и ученика, включающего самоопределение, нормореализацию, нормотворчество в ситуации выбора оценочных средств, моделирования ситуации оценивания, формирования оценочного суждения и его трансляции ученику и, соответственно, личностного переживания учеником оценки и соотнесения ее с самооценкой. Аксиологическими основаниями оценочной деятельности в данном аспекте становятся феномены «самоопределение», «нормотворчество», «активность», «субъектность», «конструктивное взаимодействие».

Обобщая результаты исследования, подчеркнем, что в нем доказывается авторская позиция, состоящая в утверждении необходимости определения аксиологических основ оценочной деятельности учителя, выявление и обоснование которых позволит определить стратегии развития и совершенствования оценочной деятельности современного педагога как базовой профессиональной компетенции. С авторской точки зрения, лично ориентированный, герменевтический, фасилитативный, фелксологический, системно-деятельностный подходы позволили сформировать самостоятельную методологическую и мировоззренческую позиции в феноменологических характеристиках оценочной деятельности учителя, позволивших рачно определить границы исследования его ценностных оснований. Соответственно, в результате исследования было определено, что «сетка координат» включает ценностные основания, которые заложены в таких категориях, как «человек», «личность», «индивидуальность», «саморазвитие», «личностное достоинство», «свобода», «индивидуально-личностный путь развития», «понимание», «принятие», «помощь», «поддержка», «эмпатия», «доверие», «вера в успех», «счастье», «конструктивное взаимодействие», «активность», «субъектность», «положительная самооценка» и др.

#### *Список литературы*

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды. М. - Воронеж: Институт практической психологии; НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
3. Бахтин М. М. Человек в мире слова / сост., предисл., примеч. О. Е. Осоевского. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. 140 с.
4. Бердяев Н. А. О назначении человека: сб. М., 1993. 382 с.

5. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29-36.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
7. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб.: ТООТК «Петрополис», 1997. 205 с.
8. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М.: Педагогическое общество России, 2000. 121 с.
9. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепции до технологии: уч. практическое пособие. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 430 с.
11. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3-х ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2011. 240 с.
12. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. 509 с.
13. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Золотник. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
14. Сериков С. С. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 164 с.
15. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. 429 с.
16. Шибанова Н. М. Стиль оценочной деятельности учителя как фактор становления субъектной позиции младшего школьника // Наука и школа. 2011. № 6. С. 109-117.
17. Щуркова Н. Е., Павлова Е. П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. М.: Центр «Педагогический Поиск», 2004. 160 с.
18. Krön F. W. Grundwissen Paedagogik. Muenchen: Ernst Reinhardt Verlag, 1988. 362 S.

#### METHODOLOGICAL APPROACHES TO DETERMINATION OF AXIOLOGICAL BASES OF TEACHER'S EVALUATION ACTIVITY

Nataliya Mikhailovna Shibanova, Ph. D. in Pedagogy  
Department of Pedagogy Theory and History  
Trans-Baikal State Classical-Pedagogical University named after N. G. Chernyshevskii  
nat\_shibanova@mail.ru

The author presents her own vision of the axiological bases of a teacher's evaluation activity in the context of the methodological positions of person-centered, hermeneutic, facilitative, felixological, system-activity approaches, and conducts the research that allows determining the paradigmatic bases of the modern theory of a teacher's evaluation activity, contributes to the definition of the phenomenology of a teacher's evaluation activity as an independent direction of research in the sphere of classical sciences.

*Key words and phrases:* evaluation; teacher's evaluation activity; methodological approaches to evaluation activity; axiological bases of evaluation activity.

УДК 327

#### Политология

*В статье предпринята попытка определения ключевых черт гуманитарного измерения внешней культурной политики на основе анализа документов: Концепции внешней политики Российской Федерации и приложения к ней. Делается вывод о том, что гуманитарное содержание внешней политики России в основных документах, определяющих концептуальные подходы государства к данному направлению политической деятельности, сводится к международному культурному сотрудничеству, при этом такой показатель гуманитарной деятельности, как направленность на интересы личности и её развитие, не находит отражения в концептуальных документах.*

*Ключевые слова и фразы:* международное культурно-гуманитарное сотрудничество; внешняя политика России; внешняя культурная политика; личность; международные гуманитарные связи.

Сергей Сергеевич Ширин, к. полит. н., доцент  
Кафедра международных гуманитарных связей  
Санкт-Петербургский государственный университет  
shirin@mail.sir.edu

#### ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ<sup>©</sup>

Одним из актуальных направлений международного взаимодействия сегодня является взаимодействие в гуманитарной сфере. Актуальность этого направления для внешней политики России регулярно