

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 316.6

Е. В. САМАЛЬ

Российский государственный
социальный университет,
филиал в г. Минске

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В статье анализируется структура самоактуализации личности будущего психолога. Эмпирически доказывается, что данная структура представляет собой единство трех компонентов: мотивационно-потребностного, ценностно-смыслового и функционально-регулятивного. Базовым в структуре является ценностно-смысловой компонент.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализационный профиль, структура самоактуализации, профессиональное обучение, личностный потенциал.

Ряд отечественных и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, У. Джеймс, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, К. Роджерс и др.) рассматривают самосознание как внутреннее «ядро» личности или как ее сознательное начало. Это подчеркивает фундаментальную роль сознания и опыта жизнедеятельности человека, активности личности в формировании себя, единство личностного и профессионального развития. Формирование самосознания связывается с процессом индивидуализации, с процессом роста сил и целостности личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Самоактуализация в данном кон-

тексте выступает в качестве обязательной составляющей познавательной, эмоционально-ценностной, действенно-волевой, регулятивной сторон самосознания, а также мотивационно-потребностного и поведенческого компонента, т.е. затрагивает все аспекты структуры самосознания. Тенденция к самоактуализации составляет сущность, «стержень» личности — стремление осознать, познать, раскрывать, а далее воплощать и реализовывать себя в деятельности. Самоактуализация является неотъемлемым атрибутом самосознания и саморазвития личности. Она проявляется в мотивационной структуре, в личностно-

смысловых образованиях, смысложизненных ориентациях, находящихся свое последующее воплощение в профессиональной деятельности, общении и личной жизни.

Студенческий возраст — важнейший период развития *самосознания и зрелой самооценки*. Как указывает Н.Г. Рукавишников, феноменально это проявляется в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, мотивов поведения и деятельности, интимизации внутренней жизни, в становлении самосознания и формировании образа «Я» [1]. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей — в общении, уединении, в достижениях и самоутверждении, в самоактуализации и самореализации. Среди противоречий развития и становления личности данного возрастного этапа важное место занимает противоречие между естественным стремлением человека утвердить себя (занять определенное место в обществе) и дефицитом необходимых физических и духовных возможностей. Именно это противоречие является одной из движущих сил внутреннего саморазвития личности. У студентов оно проявляется как противоречие между представлениями о профессии и ее реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями, с другой. Осознание наличия данного противоречия способно вызвать разочарование в себе или в выбранной профессии.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, и которая может значительно повысить его профессиональную компетентность, нивелировав разочарование, — это способность к самообразованию. Именно ее сформированность и выведение на уровень значимой потребности, будет оказывать влияние на профессиональное становление и дальнейший профессиональный рост будущего специалиста. Способность к самообразованию активизируется на фоне развития самосознания и проявляется не только по отношению к получаемой профессии, но и по отношению к себе, то есть в самопознании и установке по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытие своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). В этом аспекте способность к самообразованию очень тесно сопряжена со стремлением личности к осознанию, раскрытию и реализации своего потенциала, т.е. с самоактуализацией.

Самоактуализация личности в учебно-профессиональной деятельности рассматривается нами как непрерывный динамический процесс актуализации и развития потенциальных возможностей, выражающийся в личностно-профессиональном самоопределении и сопровождающийся формированием профессиональной идентичности, готовности и выраженной тенденции к продуктивным личностным и профессиональным самоизменениям, построению успешной профессиональной карьеры.

В исследовании, проведенном О.И. Мухрыгиной со студентами, стремящимися к получению профессии психолога, было обнаружено отсутствие полностью самоактуализирующихся личностей. Студенты-выпускники по сравнению с первым курсом больше принимают и разделяют ценность самоактуализации, демонстрируют гибкое недогматичное поведение, отзывчивы к чувствам и нуждам других людей, счита-

ют себя достойными любви и уважения, а также принимают себя, свои слабости и недостатки. Однако меньшее количество выпускников считают людей добрыми по своей природе и способны к спонтанности в выражении чувств. Это качество личности наиболее страдает в процессе получения психологического образования [2].

Такое положение указывает на то, что при получении психологического образования есть необходимость обеспечивать не только подготовку к профессиональной деятельности психолога-практика, но и продуктивное проживание обучающимися студенческой жизни как таковой, благодаря созданию возможностей для роста самоуважения и уважения других и человеческой природы в целом, для постижения и раскрытия творческого потенциала, определенных способностей и качеств личности, способствующих успешной учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

Говоря о направленности личности будущих специалистов в области психологии, И.О. Гилева, В.А. Карнаухов и др., называют ее «мотивационной направленностью на самоактуализацию» и определяют как латентное состояние готовности к удовлетворению этой потребности. Студенты, которые стремятся к самоактуализации собственного потенциала, должны проявлять такие свои качества, как выраженная ориентация во времени, способность к самопроектированию, целеполаганию, мотивированность на достижение успеха в своих начинаниях [3].

Если рассматривать самоактуализацию личности в учебно-профессиональной деятельности не только как внутреннюю активность, но и как деятельность по осознанию и раскрытию собственного потенциала, то требуется выделение определенных компонентов, отражающих структуру и ее основное содержание. Такая внутренняя деятельность обеспечивает поступательный и перспективный характер развития субъекта учения, когда последний, используя приобретенный опыт, осуществляет накопление нового опыта, тем самым, детерминируя изменения в самом себе.

Основываясь на детальном анализе феномена самоактуализации, характеристик самоактуализирующейся личности, особенностей самоактуализации личности на стадии профессионального обучения, а также на данных эмпирических исследований самоактуализации в отечественной науке, мы предположили, что структура самоактуализации студента может быть представлена как единство трех компонентов: мотивационно-потребностного, ценностно-смыслового и функционально-регулятивного (рис. 1).

Мотивационно-потребностный компонент отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности. *Ценностно-смысловой компонент* представлен четкими продуктивными смысложизненными ориентациями, сопряженностью значимых личных и профессиональных ценностей и целей, стремлением достигать и воплощать их в личностно и социально-приемлемой форме. Студент постоянно уточняет для себя смысл своего будущего профессионального труда, соотносит их со смыслами всей своей жизни. *Функционально-регулятивный компонент* рассматривается как обеспечивающий самоактуализационную активность и включающий позитивное самоотношение, рефлексивность, ответственность и творческую активность. Предполагается, что именно ценностно-смысловой компонент будет являться базовым, что предстоит проверить эмпирически.

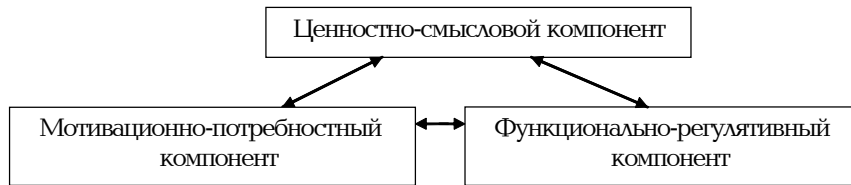


Рис. 1. Структура самоактуализации личности студента-психолога

Для исследования психологического содержания структурных компонентов самоактуализации личности будущего психолога на этапе профессионального обучения использовался психодиагностический метод: самоактуализационный тест (САТ) (Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская), тест-опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (УСК) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), методика исследования самоотношения (МИС) (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин), методика исследования смысло-жизненных ориентаций (СЖО) (Д. А. Леонтьев), опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» (МСЛ) (В. Э. Мильман), диагностика профессиональной направленности студентов (УПН) (Т. Д. Дубовицкая). Выбирая наиболее эффективный исследовательский инструментарий, для нас было важно, чтобы методики взаимно дополняли и проверяли друг друга. Методики подбирались с целью расширения количества самоактуализационных параметров, значимых на основании результатов теоретического исследования, а также с учетом наличия корреляционных связей с тестом САТ и между собой, установленными и описанными по результатам апробации.

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии гуманитарного вуза в количестве 158 человек. Для математической обработки результатов исследования применялись методы количественно-качественного анализа данных. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью пакета статистических программ «Statistica 6.0».

Данные проведенного эмпирического исследования по вышеперечисленным методикам были проанализированы с точки зрения нормальности распределения, посчитаны средние арифметические значения основных самоактуализационных параметров. Анализ средних значений по параметрам позволил описать самоактуализационный профиль студента, т.е. степень выраженности (представленности) основных личностных характеристик (качеств), обеспечивающих успешность протекания процесса самоактуализации.

Анализ самоактуализационного профиля студента-психолога показал, что стремление к росту и развитию, воплощению в деятельности своих потенциальностей у студентов представлено на среднем уровне. Несмотря на наличие осмысленности жизни, позитивного самоотношения, среди доминирующих потребностей выступают общежитейские вместо потребностей роста и развития. Кроме того, студенты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями жизни, не считают себя способными в полной мере контролировать их развитие, полагают, что большинство этих событий являются результатом случая или действий других людей. Что же касается избранной профессии, то интерес к ней и желание совершенствоваться в ней также представлены на среднем уровне. Этот факт позволяет предполагать, что студенты не до конца видят в получаемой профессии и в самом учебном процессе возможности для раскрытия своих потенциальностей.

Для выявления основных структурных компонентов самоактуализации использовался корреляционный анализ с последующим структурным и факторным анализом. Анализ общей корреляционной матрицы показал большое количество значимых связей практически между всеми самоактуализационными параметрами (особенно между шкалами методик САТ, СЖО и УСК), что существенно затрудняло построение корреляционной плеяды самоактуализации личности студента. Для оптимизации этого процесса нами был использован метод Л.К. Выхану, позволяющий обработать матрицу интеркорреляций путем отсечения лишних связей с сохранением общей направленности и наиболее значимых компонентов структуры [4].

Структурный анализ осуществлялся по методу, предложенному А.В. Карповым [5]. Построение корреляционной плеяды (структурограммы) выявило наличие трех ярко выраженных блоков в структуре самоактуализации студента. Наиболее ярко выраженным является блок, объединяющий в себе 20 компонентов. Эти компоненты представляют осмысленность жизни, ценностные ориентации, интернальность и внутреннюю опору, спонтанность, самоуважение, направленность на рост и развитие (рабочая направленность) с удовлетворением потребностей в творческой активности и социальной полезности. Второй по значимости блок объединяет 4 компонента, отражающих общежитейскую мотивационную направленность на удовлетворение потребностей в комфорте, общении и социальной значимости. И самый малочисленный третий блок представлен тремя компонентами — самообвинением, внутриличностным конфликтом и отраженным самоотношением (зеркальное Я).

Рассматривая структуру самоактуализации студента-психолога на предмет ее организованности, мы проанализировали количество всех значимых положительных и отрицательных корреляционных связей в зависимости от уровня значимости. По методу Л.К. Выхану в результате ранжирования мы оставили самые значимые связи (достаточно высокий коэффициент корреляции, соответствующий уровню значимости $p \leq 0,001$). В итоге мы получили 50 значимых корреляционных связей. Это позволило нам просчитать индекс когерентности структуры самоактуализации (ИКС = 44), индекс дивергентности структуры (ИДС = -6) и общий индекс — индекс организованности структуры (ИОС = ИКС + ИДС = 38). Как видим, структура самоактуализации студента-психолога достаточно сплоченная, интегрированная.

Для подтверждения данных структурного анализа нами был проведен факторный анализ всех составляющих самоактуализации методом главных компонент с варимакс вращением. Полученные результаты в целом подтверждают предыдущие данные. Все самоактуализационные параметры разбиваются на три фактора. Эти факторы были названы нами по лидирующему параметру в факторе (величина факторного коэффициента данного параметра) — «Осмысленность

Факторный анализ структуры самоактуализации студента-психолога

Идентифицированные факторы	Вес фактора	Вклад в дисперсию выборки	Суммарный вклад в дисперсию выборки
Фактор 1 «Осмысленность жизни»	18,87	37,74%	37,74%
Фактор 2 «Мотивационная направленность»	7,07	14,14%	51,88%
Фактор 3 «Самоотношение»	5,46	10,92%	62,80%

жизни», «Мотивационная направленность», «Самоотношение». Веса данных факторов представлены в табл. 1.

Анализ самоактуализационных параметров, входящих в выделенные факторы, и величин их факторного коэффициента показал, что фактор «Осмысленность жизни» является доминирующим в структуре самоактуализации студента-психолога (факторный вес 18,87). Данный фактор представлен следующими компонентами: «Осмысленность жизни» (0,789), «Ценностные ориентации» (0,728), «Поддержка» (0,722), «Самоуважение» (0,714), «Результативность жизни» (0,701), «Управляемость жизни» (0,7004), «Я – хозяин жизни» (0,7001). Это наиболее значимые компоненты данного фактора ($p \geq 0,7$). Несколько меньшую, но также существенную значимость ($p \geq 0,5$) в факторе имеют следующие компоненты: «Рабочая направленность» (0,673), «Процесс жизни» (0,665), «Цели в жизни» (0,636), «Общая интернальность» (0,582), «Спонтанность» (0,588), «Саморуководство» (0,584), «Общая активность» (0,571), «Ориентация во времени» (0,569), «Социальная полезность» (0,542), «Творческая активность» (0,538), «Внутриличностный конфликт» ($-0,538$), «Интернальность в области достижений» (0,523). Всего данный фактор в себе объединяет 19 вариант. Это самый мощный фактор, он объединяет в себе почти все элементы, представленные в структурограмме, что еще раз подтверждает высокую степень интегрированности структуры самоактуализации личности студента. Содержание данного фактора указывает на то, что чем осмысленнее жизнь у студентов, тем больше они сами себя за это уважают, более уверены в себе и плодотворности собственной жизни, убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь в соответствии со своими целями, ценностями и смыслами. Это, естественно, положительно влияет на социальную активность личности, проявление творчества и ответственности во всех сферах жизнедеятельности с пользой для себя и других.

Второй по величине фактор «Мотивационная направленность» (факторный вес 7,07) включает 4 компонента: «Общежитейская направленность» ($-0,755$), «Социальный статус» ($-0,624$), «Общение» ($-0,599$), «Жизнеобеспечение» ($-0,548$). Содержание основных компонентов данного фактора указывает на то, что для студентов важным является и удовлетворение базовых человеческих потребностей, особенно в поддержании жизнеобеспечения, приобщении к социуму, завоевании авторитета и признания, а также в общении, как со сверстниками, так и авторитетными взрослыми.

Самый малочисленный фактор «Самоотношение» (факторный вес 5,46) включает в себя два параметра – «Самообвинение» ($-0,686$) и «Зеркальное Я» как отраженное самоотношение (0,518). При этом следует отметить, что наличие самообвинения у студента, как постоянного упрека за жизненные и со-

циальные неудачи, влечет за собой ожидание негативного к себе отношения со стороны других людей и социума. И, наоборот, отсутствие самообвинения рождает у субъекта представление о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

Как видим, структура самоактуализации личности студента-психолога достаточно интегрирована. Базовым ее компонентом является фактор «Осмысленность жизни», объединивший большую часть исследуемых самоактуализационных параметров. Это позволяет говорить о том, что для данной категории испытуемых (студенчество) поиск и осознание собственного смысла в жизни на основе корректирующихся жизненных ценностей составляет основу самоактуализационной тенденции, а также отражает психологическое содержание самоактуализации личности на данном этапе жизненного и социального развития. Два других фактора «Мотивационная направленность» и «Самоотношение» являются своеобразным «фоном» для основного фактора. Удовлетворение базовых потребностей и позитивное самоотношение на основе веры в себя, одобрения собственных действий и поступков, уверенности в позитивном восприятии и отношении и со стороны окружающих способствуют росту стремления к раскрытию и воплощению в жизни собственного творческого потенциала.

Идентифицированные факторы отражают описанные выше компоненты структуры самоактуализации личности студента. Ценностно-смысловой компонент, отражающий четкие продуктивные смысло-жизненные ориентации, представлен фактором «Осмысленность жизни». Фактор «Мотивационная направленность» составляет мотивационно-потребностный компонент структуры самоактуализации. Третий компонент структуры самоактуализации – функционально-регулятивный – как выраженное самоотношение, рефлексия, самостоятельность и ответственность – представлен фактором «Самоотношение».

Таким образом, исследование структуры самоактуализации будущего психолога показало, что самоактуализация представлена как единство трех компонентов: мотивационно-потребностного, ценностно-смыслового и функционально-регулятивного. Мотивационно-потребностный компонент отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности. Ценностно-смысловой компонент представлен четкими продуктивными смысло-жизненными ориентациями, сопряженностью значимых личных и профессиональных ценностей и целей, стремлением достигать и воплощать их в личностно- и социально-приемлемой форме. Студент постоянно уточняет для себя смыслы своего будущего профессионального труда, соотнося их со смыслами всей своей жизни. Функционально-

регулятивный компонент рассматривается как обеспечивающий самоактуализационную активность и включающий позитивное самоотношение, рефлексию, ответственность и творческую активность. Базовым в структуре является ценностно-смысловой компонент. Во-первых, студенческий возраст — это возраст определения основных жизненных приоритетов и смыслов. Во-вторых, стремящийся к самоактуализации человек должен с все возрастающей тщательностью планировать свои действия и осмысливать получаемые результаты. Теоретический анализ и рефлексивные акты, осуществляемые им в контексте процесса самосознания, приводят к корректировке представлений о себе, о мире и к изменениям в жизненном плане.

Библиографический список

1. Рукавишникова, Н. Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза [Текст] / Н. Г. Рукавишникова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : матер. II Всерос. науч.-пр. конф., 18–19 октября 2005 г., г. Ярославль / Под ред. Ю. П. Поваренкова. — Ярославль : Канцлер, 2005. — С. 235–237. — ISBN 5-87555-432-0.

2. Мухрыгина, О. И. Специфика самоактуализации личности студентов во время обучения на психологических и не психологических факультетах вузов [Текст] / О. И. Мухрыгина // Психол. образования: проблемы и перспективы. — 2002. — С. 332–334.

3. Шилакина, А. В. Развитие профессиональной самоактуализации у студентов-психологов в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / А. В. Шилакина. — М., 2004. — 23 с.

4. Выханду, Л. К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем [Текст] / Л. К. Выханду // Применение математических методов в биологии. — 1964. — Т. 3. — С. 19–22.

5. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А. В. Карпов. — М. : Институт психологии РАН, 2004. — 504 с. — ISBN 5-9270-0066-5.

САМАЛЬ Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент (Россия), доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала Российского государственного социального университета в г. Минске. Адрес для переписки: elena_samal@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.10.2011 г.

© Е. В. Самаль

УДК 370.153 : 372.213

Е. И. ЖДАКАЕВА

Омский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются модели оказания психологической помощи семье в условиях дошкольного учреждения. Выявлены преимущества арт-терапии в работе с семьями, испытывающими кризис внутрисемейных отношений. Приводятся эмпирические данные эффективности полимодальной арт-терапии и ее влияние на все семейные подсистемы (дети — родители, дети — прародители, родители — прародители).

Ключевые слова: арт-терапия, психологическая помощь, деструктивные детско-родительские отношения.

Актуальность психологической помощи семьям обусловлена тем, что современная семья, воспитывающая ребенка дошкольного возраста, не обеспечивает благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. К сожалению, во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но и, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его формирующуюся личность. Осуществление психологической помощи семьям позволяет оптимизировать внутрисемейную атмосферу, гармонизировать супружеские, детско-родительские, межпоколенные взаимоотношения.

В психологической литературе определены несколько моделей помощи психолога семье:

Педагогическая модель базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родите-

лей, дефиците у них знаний и умений по воспитанию детей. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение и восстановление воспитательного потенциала семьи, активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. Данная модель носит профилактический характер.

Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних сил.

Психологическая модель используется, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностей членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи. Практическая

помощь заключается в преодолении барьеров общения.

Медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Задача — лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным [1].

При оказании психологической помощи семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста эффективна, на наш взгляд, психологическая модель, где психолог — ключевая фигура. Психолог является диагностом, консультантом, психокорректором, который воздействует на три функциональные подсистемы: дети, родители, прародители.

Одним из эффективных средств в работе с семьей ученые выделяют арт-терапию, которая в нашей стране стала использоваться сравнительно недавно. Находясь в периоде становления, арт-терапия пока не имеет четких границ, об этом свидетельствует расхождение в ее трактовке. В настоящее время не существует единого названия данного средства коррекции. Наряду с термином «арт-терапия», можно встретить и другие: «креативная терапия» (Campbell J., Johnson D., Jung C.), «экспрессивная терапия» (Levin St., Winnicot D., Milner M.), «терапия творческим самовыражением» (Бурно М.Е.), «интермодальная арттерапия» (Levine E., Kellog J. и др.). В каждом из существующих названий изучаемого нами средства коррекции подчеркивается какая-то специфическая сторона, являющаяся для исследователей наиболее существенной [2].

Многие зарубежные и отечественные специалисты (Г. Абрамова, Д. Аррингтон, Х. Вейдсон, М. Джунге, Х. Квятковска, А. Копытин, Х. Ландгартен, И. Никольская, Л. Пролкс, Ш. Рили, Д. Рубин, Е. Свистовская, Э. Эйдемиллер и др.) обнаружили неоспоримые достоинства арт-терапии в работе с семьями.

Использование арт-терапии в работе с семьей дало возможность специалисту получить важную диагностическую информацию о связях между членами семьи, их статусе, ролях, способах коммуникации. Это предоставило условия для определения целей и мишеней психологического воздействия, оценки динамики семьи. Индивидуальное и совместное рисование позволяет родственникам без страха проявлять свои чувства, что оказывает положительный эффект и укрепляет семейные отношения.

Ценность использования арт-терапии в работе с семьями в том, что образы, которые создаются клиентами, передают больше, чем слова, в особенности, когда речь идет о сложных переживаниях. С помощью данного средства становится возможным исследование тех аспектов функционирования семьи, которые с трудом поддаются оценке с помощью иных средств (например, опроса) из-за действия механизмов психологической защиты. Так, Х. Ландгартен, основываясь на представлениях системной психотерапии и обращая внимание на особенности семейных рисунков, описала следующие варианты дисфункционального семейного взаимодействия, что важно, в контексте нашего исследования:

1) *Псевдовзаимность*, которая проявляется во внешне доброжелательных отношениях между членами семьи. Сотрудничество носит компенсаторный характер. Члены семьи подходят к работе сознательно, ведут себя сдержанно, контролируют свои действия. Внешний фасад единодушия и пристойности скрывает серьезные проблемы. Для таких семей с таким вариантом взаимодействия характерно создание шаблонных, внешне гармоничных рисунков (например, пейзажей с солнцем и цветами). При этом рису-

нок имеет малосодержательный характер; творческая активность членов семьи низкая, их вовлеченность в работу невысока.

2) *Парентификация* характеризуется парадоксальным обменом ролями между детьми и родителями. Так, например, ребенок пытается взять инициативу в свои руки, а родители ему подчиняются. Как правило, рисунок ребенка занимает центральное место, он также может корректировать рисунки взрослых.

3) *Семейное расщепление* — взаимная враждебность и конфронтация в семье; ее члены не считаются с интересами друг друга, отмечается тенденция к порче рисунков других.

4) *Семейное искажение* — наблюдаются внешне гармоничные отношения. Совместный рисунок членов семьи отражает комплиментарность позиций — инициативу одних и подчинение других, проявляющееся в стремлении последних дополнять рисунки первых, в результате конечный продукт всех удовлетворяет.

5) *Триангуляция* — два члена семьи создают альянс против третьего, когда во время рисования рисунки третьего игнорируются или даже портятся теми, кто создал альянс.

6) *Формирование недифференцированной эго-массы* — размытость индивидуальных границ и проникновение в образы других, поэтому определить, кто где рисовал, очень трудно.

7) *Отчуждение* — каждый член семьи работает на своей территории, нередко между рисунками членов семьи имеются пустые пространства [3].

Исследование функционирования семьи в момент рисования в дальнейшем помогает выстроить коррекционный процесс, учитывая все нюансы деструктивности детско-родительских отношений.

Среди психологов, работающих в русле арт-терапии, есть специалисты, придерживающиеся какой-то одной теоретической концепции, и те (М. В. Киселева, А. И. Копытин, Н. О. Сучкова, Ю. Е. Шабышева и др.), кто сочетает разные теоретические модели и формы арт-терапевтической деятельности в зависимости от условий и задач работы, а также от особенностей человека, отдаёт предпочтение то одной, то другой модели или форме арттерапии.

Именно в таком направлении работает ведущий специалист в области арт-терапии А.И. Копытин. По его мнению, преимущества одной теоретической модели или формы работы над другими относительны. Они обнаруживают себя лишь в соотношении с контекстом работы и внутренними качествами самого человека. Одна модель или форма работы может быть эффективна применительно к одним людям, в частности, к дошкольникам, или к одним условиям и неэффективна в иных случаях.

А. И. Копытин убежден, что сегодня, когда происходит расширение социальной, институциональной и культурной базы использования различных видов, методов и форм арт-терапии, психолог должен владеть значительным репертуаром её разных теоретических моделей и форм и уметь их гибко использовать в зависимости от конкретных обстоятельств [4]. Особенно это актуально в работе с семьей.

В последние годы психологи и психотерапевты стали предпринимать более настойчивые попытки интеграции в свою деятельность теоретико-методологических разработок, связанных с такими новыми направлениями семейной психотерапии, как социально-конструкционистский, нарративный, феминистский и иные постмодернистические подходы. Для нашего исследования интерес представляет полимодальная

арт-терапия, для которого характерно сочетание игротерапии, сказкотерапии и изотерапии.

Одним из главных достоинств игротерапии является психокоррекция взаимоотношений. Именно через игровое общение осуществляется интенсивная эмоциональная регуляция психологического самочувствия, снятие многих психологических проблем: неврозов, замкнутости, конфликтности. Кроме того, когда в семье деструктивные детско-родительские отношения, как для детей, так и для родителей, за желанием поиграть стоит потребность в сильных и целостных эмоциональных переживаниях. Психологические игры предоставляют им возможность эмоционально отреагировать различные волнения и трудности, преодолеть негативные эмоциональные переживания и построить на уровне чувств отношения с окружающими, научиться контролировать и регулировать свой внутренний мир.

Ценность использования изотерапии в работе с семьями в том, что образы, которые создаются клиентами, передают больше, чем слова, в особенности, когда речь идет о сложных переживаниях. С помощью данного средства становится возможным исследование тех аспектов функционирования семьи, которые с трудом поддаются оценке с помощью иных средств (например, опроса) из-за действия механизмов психологической защиты.

Учитывая то, что мы проводим коррекцию деструктивных семейных отношений, работа с изобразительными материалами часто сопровождается катарсическим эффектом, вызывает эмоциональную разрядку, тем самым смягчает напряжение в семейных отношениях, а также дает возможность использовать иные, основанные на творческих проявлениях членов семьи, способы решения конфликтных ситуаций.

Психологическая коррекция деструктивного родительского отношения предполагает кардинальное изменение ценностных структур сознания родителей. Главный акцент мы делаем на осознании и возвращении ответственности у родителя за ребенка в силу своего родительского статуса. На наш взгляд, сказка обладает очевидными преимуществами.

Во-первых, сказочный сюжет может подсказать взрослым членам семьи необходимость принятия ответственности за собственную жизнь и взаимоотношения с другими на себя, что означает отказаться от обид, критики и обвинений в адрес других. Во-вторых, в сказке отсутствуют прямо выраженные нравоучения или рекомендации. Усвоение необходимых моделей детско-родительских отношений, новых знаний о себе и о ребенке происходит незаметно, исподволь. В-третьих, содержание сказки становится зеркалом деструктивных детско-родительских отношений, облегчая тем самым идентификацию с ним. В-четвертых, сказки предлагают возможные способы решения конфликтных ситуаций в семье. В-пятых, метафорические ресурсы сказки позволяют всем членам семьи стать самими собой и построить особые доверительные отношения.

Для нашего исследования интерес представляет комплексный подход, для которого характерно сочетание визуальной экспрессии, связанной с использованием изобразительных средств, сказки и игры. В одних случаях члены семьи сочиняют повествования и затем иллюстрируют их рисунками, в других — используются уже готовые сказки и на их основе про-исходит создание рисунков.

Как мы уже отмечали, сказка помогает человеку осознать свои проблемы, но трудность возникает

для тех участников психокоррекции, которые недостаточно хорошо владеют речью, затрудняются в словесном описании своих переживаний, которые возникли в процессе сказкотерапии. Когда же после сказкотерапии применяется изотерапия, таких трудностей не возникает, потому что символическая речь рисунка к сказке позволяет не только ребенку, но и родителю, и прародителю более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и семейные проблемы. Благодаря игротерапии, дети и взрослые члены семьи приобретают навыки более искреннего, глубокого, свободного общения; закрепляют новые формы поведения.

Таким образом, при комплексном использовании игротерапии, сказкотерапии и изотерапии эффективность данных методов возрастает. При этом важно, чтобы игра, сказка и рисунок на каждом занятии были связаны единым сюжетом, плавно перетекая друг в друга, тем самым усиливая друг друга, что способствует позитивному изменению в основных сферах личности всех участников психокоррекции.

Учитывая вышеизложенное, нами была разработана и апробирована программа психологической помощи семье в условиях дошкольного учреждения «Тропинка к счастливой семье».

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Муниципального образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 305» г. Омска в течение 2008 — 2011 годов. Всего в исследовании приняло участие 403 человека, из них 120 дошкольников в возрасте 5 — 7 лет, 216 родителей, 14 братьев и сестер, 49 прародителей.

В основу программ заложены основополагающие принципы:

1. Принцип сотрудничества на добровольных началах всех участников в реализации экспериментальных программ.

2. Принцип использования только положительного подкрепления. Данный принцип мобилизует потенциалы участников эксперимента, поддерживает и стимулирует их поисковую активность.

3. Принцип ориентации на будущее заключается в том, что будущее является областью реализации сформированных позитивных детско-родительских отношений.

4. Принцип системности предполагает рассмотрение отношений между прародителями, родителями и детьми с точки зрения единой целостной взаимосвязанной системы; ориентирует психолога на раскрытие целостности семейных отношений, на выявление многообразных связей в этих отношениях.

5. Принцип комплексности подразумевает, во-первых, то, что коррекция осуществляется одновременно в детской группе, родительской и прародительской, а также путем проведения совместной семейной терапии (ребенок — родители, ребенок — родители — прародители); во-вторых, подбор комплекса психологических средств коррекции (игротерапии, сказкотерапии, изотерапии) позволяет одновременно воздействовать на все структурные компоненты детско-родительских отношений: когнитивный, эмоциональный, ценностно-смысловой и поведенческий.

После реализации коррекционной программы, с использованием полимодальной арт-терапии, у родителей экспериментальной группы произошли качественно-количественные изменения на высоком уровне значимости: «безусловное принятие ребенка» ($p < 0,001$); «стремление к телесному контакту» ($p < 0,001$); «способность воспринимать эмоциональное состояние ребенка» ($p < 0,001$); «способность к эмпатии»

($p < 0,001$). Одновременно с этим в экспериментальной группе испытуемых повысилась осмысленность жизни в целом, произошла «синхронизация» временных локусов контроля родителей, что привело к осознанию и принятию социальной роли родителя и ценностному отношению к своему ребенку («моя семья и ребенок — самая большая ценность в моей жизни» повышение на 35 %). В сфере семейного воспитания наиболее подверженными коррекции оказались такие нарушения, как «гиперпротекция», «гипопротекция», «контрастное воспитание», «жестокое обращение».

Взаимоотношения в системе «родители — родители» вышли на новый уровень, основанный на взаимном принятии, уважении и любви.

У ребенка изменилось отрицательное отношение к членам своей семьи, в частности, к отцу (от 53 % до 12 %), братьям и сестрам (от 23 % до 6 %).

На основании вышеизложенного можно заключить, что разработанная программа с применением полимодальной арт-терапии позволила семьям выйти из состояния кризиса и построить конструктивные детско-родительские отношения.

Библиографический список

1. Битянова, М. Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / М. Р. Битянова. — СПб. : Питер, 2002. — 304 с.
2. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. — М. : Сфера, 2007. — 509 с.
3. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. — СПб. : Питер, 2000. — 384 с.
4. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб. : Питер, 2002. — 368 с.
5. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. — М. : Смысл, 1997. — 263 с.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб. : Речь, 2007. — 352 с.

ЖДАКАЕВА Елена Ивановна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства.

Адрес для переписки: Elena.Zhdakaeva@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.11.2011 г.

© Е. И. Ждакаева

УДК 159.9

Ю. А. МОХОВА

Омский государственный педагогический университет

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Автор анализирует существующие в отечественной психологии структуры самосознания, выделяя уровневые и компонентные. В качестве универсальной рассматривается трёхкомпонентная структура самосознания, предложенная И. И. Чесноковой. При этом автор обосновывает необходимость выделения мотивационного компонента в качестве ядерного, тем самым предлагая четырёхкомпонентную структуру самосознания.

Ключевые слова: структура самосознания; мотивационный, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Исследование самосознания является одной из актуальных проблем современной психологии. Это обусловлено общественными изменениями в нашей стране, а также повышенным интересом к экзистенциальным основам человека, поиском внутренних ресурсов развития личности и сохранения психического здоровья.

Самосознание по праву называется ядерным компонентом личности, и, чтобы постичь его психологическую суть, необходимо обратиться к его свойствам, функциям и структурным компонентам.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть имеющиеся в науке структуры самосознания, останавливаясь лишь на наиболее влиятельных и интересных, на наш взгляд, позволяющих увидеть многоаспектность исследуемого феномена.

Для того чтобы представить структуру самосознания, нам необходимо обратиться к определению понятия «структура». Под структурой в науке понимается «взаимосвязь или отношение между элементами материальной или концептуальной системы» [1, с. 543]. Следовательно, структуру самосознания

можно определить как совокупность элементов, находящихся в устойчивой связи между собой, обеспечивающих сохранение основных свойств данного феномена при различных внешних и внутренних изменениях и представляющих собой единое целое.

Необходимо отметить, что в современной науке нет единого мнения относительно структуры самосознания. Во-первых, в имеющихся по этому вопросу работах, как правило, исследуются лишь отдельные его элементы; во-вторых, отсутствует научная строгость в отнесении этих элементов к той или иной процессуальной стороне самосознания; в-третьих, нередко происходит отождествление элементов; в-четвертых, определяя компоненты самосознания, исследователи исходят из своего понимания данного феномена и общего замысла своего исследования.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил заключить, что существует два способа построения структуры самосознания: компонентное и уровневое.

В компонентных структурах предлагается перечень элементов, представленных, как правило, процессами

или продуктами самосознания. В уровневых же структурах, как правило, отражается развитие данного феномена в онтогенезе. При этом в некоторых структурах самосознания представлен и элементный и уровеньный состав, а также находит отражение генезис данного феномена.

Обратимся к рассмотрению компонентных структур самосознания, представленных в работах Е.А. Ароновой, Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, И.И. Чесноковой и др.

Общепризнанной можно считать трёхкомпонентную структуру самосознания, предложенную И.И. Чесноковой, где сделан акцент на процессуальной стороне исследуемого феномена.

Самосознание, согласно И.И. Чесноковой, представляет собой единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой, регулятивной.

Рассматривая самопознание как сердцевину, основу самосознания, И.И. Чеснокова отмечает, что получение информации и формирование знаний человека о самом себе происходит на двух уровнях. Так, на первом уровне формирование знаний о самом себе осуществляется в процессе сопоставления своего «Я» с «Другими Я» преимущественно через самовосприятие и самонаблюдение. Начиная с подросткового возраста самопознание осуществляется не только на первом, но и на втором уровне в процессе аутокоммуникации, в рамках «Я и Я», посредством самоанализа и самоосмысления, которые, в свою очередь, опираются на самовосприятие и самонаблюдение человека.

Под эмоционально-ценностным отношением личности к себе И.И. Чеснокова понимает «специфичный вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает относительно самой себя, то есть самые разные ее самоотношения» [2, с. 108–109].

Действенно-волевой компонент рассматривается через саморегуляцию, понимаемую И.И. Чесноковой как процесс организации личностью своего поведения. При этом саморегуляция обнаруживает себя на двух уровнях: тактическом (в рамках конкретного поведенческого акта) и стратегическом (связанным с планированием целенаправленных изменений личности).

Подчеркивая единство и взаимосвязь рассмотренных компонентов самосознания, И.И. Чеснокова пишет о том, что в реальной жизнедеятельности личности самосознание проявляется в неразрывном единстве всех актов самосознания [2].

Таким образом, в рассмотренной структуре самосознания, исследователь делает акцент на процессуальной стороне данного феномена и показывает его регулятивную роль, обеспечивающую единство и целостность бытия личности.

Подобные трехкомпонентные структуры самосознания с некоторыми вариациями представлены в исследованиях Э. Бернса, Е.В. Кучеровой, Е.Т. Соколовой и др.

Так, в структуре «Я-концепции» Э. Бернс выделяет когнитивную, оценочную и поведенческую составляющие; Е. В. Кучерова «Я-когнитивное», «Я-экзистенциальное» и «Я-регулятивное»; а Е.Т. Соколова — когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты исследуемого феномена.

Некоторые исследователи, в частности М.И. Лисина, не выделяют поведенческий компонент самосознания, ограничиваясь только когнитивным и аффективным.

Мы полагаем, что подобная структура приемлема для исследования самосознания только в период дошкольного детства, а на более поздних этапах онтогенеза она не позволяет представить исследуемый феномен как целостное образование, основной функцией которого является регуляция поведения и жизнедеятельности человека.

Несомненный интерес представляет оригинальная структура самосознания, предложенная В.С. Мухиной, где акцент сделан на историческом и онтогенетическом развитии компонентов исследуемого феномена.

Так, понимая под самосознанием ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, автор определяет структуру исследуемого феномена как совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе, и выделяет в ней пять звеньев: идентификацию с телом и именем собственным; самооценку, выраженную в контексте притязаний на признание; половую идентификацию; психологическое время личности и социальное пространство личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры). При этом исследователь отмечает, что содержательное и эмоциональное наполнение звеньев самосознания находится в тесной зависимости от особенностей этнической общности и социальной ситуации развития личности [3]. Как видим, в рассмотренной структуре находит отражение социальный и временной аспекты самосознания. Сама же структура интересна тем, что звенья самосознания рассматриваются в ней через призму формирующейся идентификации личности и впервые с особой четкостью в качестве компонента исследуемого феномена заявлено психологическое время личности.

Интересной, на наш взгляд, является также идея об идентификации с собственным телом как компоненте самосознания, находящая своё отражение в представлении о психотелесном сознании, активно используемом в телесноориентированной и танцевальной терапии. Здесь тело рассматривается не только и не столько в качестве физического носителя духовных и психических свойств человека, а скорее, как источник самопознания, открытия новых граней «Я», а также как средство снятия эмоционального напряжения, а значит, регулятора своих психических состояний, поведения и межличностных отношений.

Исследователь Е.А. Аронова, делая акцент на регулятивной роли самосознания в произвольной активности человека, выделяет следующие компоненты данного феномена: ценностные ориентации (цели, принципы, идеалы); направленность личности (мотивация, установки); представления о жизненном пути (психологическое настоящее, прошлое, будущее) и «Я-концепцию» [4].

Как видим, в данной структуре находит отражение регулятивный, ценностный и временной аспекты исследуемого феномена.

Помимо обозначенной выше структуры самосознания Е. А. Аронова в своей работе перечисляет недавно выделенные в науке компоненты данного феномена, такие как жизненное пространство как идентичность с окружающей средой; жизненный путь во времени и пространстве и смысл жизни.

Так, жизненное пространство как компонент самосознания высвечивает «Я» человека как члена территориальной общности, находящегося в определенных отношениях со средой своего собственного рождения и проживания (Н.М. Лебедева, А.В. Сухарев, И.Л. Степанов).

Подводя итог, можно сказать, что в рассмотренных структурах компонентами самосознания, как правило, выступают процессы данного феномена. Так, самопознание как процесс проявляется в таких продуктах работы самосознания как «Я-концепция», «Я-образ», схема-тела; самооценивание — в самоотношении, уровне притязаний, самооценке; а саморегуляция — в регуляции действий, поступков, гибкости поведения в целом. Помимо этого выделены такие компоненты, как имя личностное, идентификация, психологическое время личности, смысл жизни и др.

Таким образом, выделяемые исследователями все новые и новые компоненты самосознания подтверждают сложность, многоаспектность, неисчерпаемые возможности и неопределимое значение данного феномена в жизни человека.

Рассмотрев компонентные модели структуры самосознания, обратимся к анализу уровневых структур исследуемого феномена, нашедших свое отражение в работах В.П. Зинченко, И.С. Кона, В.С. Мерлина, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, В.В. Столина, Е.В. Черепановой, А.С. Шарова и др.

Анализ уровневых структур самосознания показал, что при их создании исследователи нередко опираются на общеизвестную структуру сознания, предложенную В.П. Зинченко, согласно которому сознание состоит из бытийно-действенного слоя, состоящего, в свою очередь, из чувственной ткани образа и биодинамической ткани живого действия, а также из рефлексивно-созерцательного слоя, представленного значением и смыслом [5].

Вслед за В.П. Зинченко А.С. Шаров пишет: «Самосознание как осознание собственной самости «Я» и своего жизненного пути включено в структуру сознания и имеет основные его структурные и функциональные особенности. Отличие состоит в том, что в поле самосознания включается взаимоотражение рефлексивного и бытийного слоев» [6, с. 108].

Однако Е.В. Черепанова, С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов считают, что выделенный В.П. Зинченко рефлексивно-созерцательный уровень сознания не обеспечивает включение рефлексии, следовательно, не может называться собственно рефлексивным, а скорее социальным, позволяющим личности осмысленно ориентироваться в нормах, задаваемых обществом. В этой связи Е.В. Черепанова отмечает необходимость выделения трех уровней самосознания: физического, отражающего ощущения тела; социального, позволяющего личности ориентироваться в ценностях и нормах, задаваемых обществом; и, наконец, рефлексивного, на котором происходит переосмысление, выстраивание целостной картины мира и т.д. [7].

В.С. Мерлин, делая акцент на нравственном аспекте самосознания, рассматривает последнее как сложное синтетическое образование, состоящее из взаимосвязанных между собой компонентов, являющихся одновременно и его уровнями. Так, автор выделяет сознание тождественности (телесной); осознание «Я» как субъекта деятельности; осознание своих психических свойств в результате обобщения данных самонаблюдения; социально-нравственную самооценку [8].

Как видим, в выше представленной структуре самосознания отражены этапы его становления в онтогенезе.

Акцентируя внимание на самосознании как сложной системе установок личности, И.С. Кон выделяет в нём четыре уровня: нижний, состоящий из неосознанных, представленных только в переживании уста-

новках (самочувствие); осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; целостный образ, состоящий из совокупности частных самооценок; и, наконец, высший уровень, где образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием целей жизнедеятельности [9]. При этом автор подчеркивает функциональную взаимосвязь и одновременно автономию уровней, что может способствовать возникновению противоречий и конфликтов самосознания.

В.В. Столин обращается к разным формам активности человека, выделяет в структуре самосознания органический, индивидуальный и личностные уровни, отмечая при этом специфичное происхождение, строение и функционирование каждого из них.

Так, на органическом уровне самосознание проявляется в способности человека к самовыделению и самопринятию себя в расчет, а единица самосознания характеризуется сенсорно-перцептивной природой. На уровне социального индивида самосознание обнаруживает себя в построении самооценки, усвоении стандартов и норм, в формировании половой, профессиональной идентичности и т.д. Единицей самосознания на данном уровне является *смысл Я*, возникающий в результате соотношения собственных свойств с мотивом деятельности и содержащий когнитивный, эмоциональный и отношенческий компоненты. На личностном уровне самосознание проявляется в возможности человека выявить свою социальную ценность и смысл своего бытия. Единицей же самосознания выступает *конфликтный смысл Я*, обнаруживающий себя в поступках личности [10].

Данная структура интересна тем, что в ней показана специфичность функционирования самосознания на разных уровнях организации человека, а также отражена взаимосвязь исследуемого феномена со *смыслами*, выражающих зависимость человека от окружающей действительности и задающих общую направленность развития самосознания.

Анализируя работы исследователей последних двух десятилетий, мы выделили наиболее интересные, на наш взгляд, модели структурной организации самосознания, к рассмотрению которых обратимся ниже.

Так, исследователь И.В. Вачков, акцентируя внимание на роли самосознания в становлении субъектности, выделяет следующие его уровни: эгоцентрический, в котором исходным моментом является личная выгода, удобство, престижность; стереотипно-зависимый, отражающий степень отождествления человека с нормами, идеалами значимых для него людей; субъектно-принимательный, характеризующийся возможностью человека строить с другими людьми субъект-субъектные отношения, опирающиеся на самооткрытие и готовность принять открытость другого; и высший, субъектно-универсальный, связанный с внутренней смысловой устремленностью человека на создание общечеловеческих благ, а также включающий в себя общечеловеческую нравственную ступень, стремление к творчеству, самовыражению и самоактуализации [11].

Акцентируя внимание на активно-неадаптивных тенденциях самосознания, А.В. Петровский рассматривает «Я» человека как единомножие четырех ипостасий, которые, на наш взгляд, могут одновременно являться и уровнями исследуемого феномена. Так, автор выделяет имманентное «Я», идеальное «Я», трансцендентальное «Я» и трансфинитное «Я», проявляющееся в переживании безграничности своего существования в мире, сопринадлежности вечному, любви, истине [12].

Как видим, в концепциях уровневой структуры самосознания авторы пытаются показать специфичность самосознания как регулятивной инстанции человека на разных уровнях его организации, а также отразить генезис развития самосознания, характеризующий не только личностный, но и духовный рост человека.

Таким образом, анализ различных структур самосознания дает возможность выявить элементы и уровни, находящиеся в устойчивой связи между собой и отражающие существование многоаспектного феномена самосознания как единого целого.

Понимая самосознание как источник и инструмент самоосуществления и жизнестворчества личности, попытаемся представить своё видение структуры исследуемого феномена.

Опираясь на универсальную трёхкомпонентную структуру, предложенную И.И. Чесноковой, мы дополняем её четвёртым элементом — мотивационным, который, на наш взгляд, является ядерным. Соответственно, структура самосознания — это взаимосвязь мотивационного, когнитивного, аффективного и регулятивного компонентов.

Охарактеризуем кратко каждый из выделенных компонентов самосознания.

Мотивационный компонент определяет направленность и специфичность всех остальных компонентов исследуемого феномена и представляет собой систему побудителей личности к самопознанию, самопониманию, саморегулированию: стремление к собственной значимости, мотивы, потребности, интересы, идеалы, ценности, смыслы и т.д.

Необходимость выделения мотивационного компонента обусловлена поиском источника побуждения личности к самопознанию, формированию оценки и отношения к самому себе и, наконец, к осознанию необходимости регуляции своих состояний, поведения и межличностных отношений.

Конечно, когнитивный и аффективный компоненты сами по себе уже являются мощными побудителями, однако мы полагаем, что следует особо выделить мотивационный компонент, обуславливающий интенциональность как отдельных процессов, так и самосознания в целом.

Согласно В.А. Бодышевой и А.В. Иванову, психическое — это коммуникативно-смысловое отражение, где коммуникативность детерминирована качеством «смысла» [13]. Относительно самосознания это значит, что должна быть некая детерминанта, обуславливающая не только поиск и отбор информации личности о самой себе, но и осознание необходимости поиска этого знания и использования его для реализации собственной жизненной стратегии.

Этой детерминантой и является, на наш взгляд, мотивационный компонент, без развития которого личность в целом уподобляется «импульсу без вектора». Ибо можно чётко осознавать свои высокие потенциальные возможности, но так и оставаться в точках стагнации своего развития, не находя ответа на вопрос: «А зачем мне реализовывать свои способности, зачем становиться лучше?».

Таким образом, иницируя самосознание, мотивационный компонент обуславливает взаимосвязь всех остальных компонентов, придавая им смысл и направленность.

Когнитивный компонент включает в себя систему знаний и представлений личности о своей внешности, способностях, возможностях, особенностях, проявляющихся в «Я-концепции» и «Я-образах».

Аффективный компонент связан с оценкой и переживаниями субъекта по поводу имеющихся у него знаний о самом себе и обнаруживает себя в таких феноменах, как самооценка, самоотношение, уровень притязаний, самоуважение и др.

И, наконец, *регулятивный компонент*, интегрирующий в себе все перечисленные выше компоненты самосознания и проявляющийся в осознанной саморегуляции психических состояний, внешних действий, поступков и поведения в целом.

На наш взгляд, данная структура исследуемого феномена представляет собой устойчивую совокупность взаимосвязанных элементов, позволяющих рассматривать самосознание как целостное образование, как источник самоосуществления и жизнестворчества личности.

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Республика, 2001. — 719 с.
2. Чеснокова, И. И. Проблемы самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. — М., 1977. — 144 с.
3. Мухина, В. С. Феноменология бытия и развития личности [Текст] / В. С. Мухина. — М. : МПСИ, 1990. — 640 с.
4. Аронова, Е. А. Регуляторная роль самосознания в произвольной активности человека [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Аронова. — Москва, 2004. — 190 с.
5. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания [Текст] / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — №2. — С. 27—29.
6. Шаров, А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия : монография [Текст] / А. С. Шаров. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. — 358 с.
7. Черепанова, Е. В. Психологические факторы развития самосознания личности и условия их реализации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Черепанова. — Красноярск, 2004. — 238 с.
8. Мерлин, В. С. Структура личности, характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу [Текст] / В. С. Мерлин. — Пермь, 1990. — 107 с.
9. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. — М. : Наука, 1984. — 335 с.
10. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.
11. Вачков, И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку [Текст] / И. В. Вачков. — М. : Ось — 89, 2003. — 144 с.
12. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 375 с.
13. Бодышева, В. А. Сознание как тип функциональной структуры психического отражения [Текст] / В. А. Бодышева, А. В. Иванов // Мир психологии. — 2006. — № 3. — С. 108—114.

МОХОВА Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры психологии.

Адрес для переписки: romazan_77@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.03.2011 г.

© Ю. А. Мохова

ЛИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ ДЛИТЕЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ

Статья посвящена проблеме неуспеха личности и профессионального неуспеха в частности. В работе предпринята попытка создания типологии личности по критерию успешности/неуспешности с учетом объективной и субъективной оценки. При построении типологии были учтены такие личностные особенности, как ответственность, локус контроля, самооценка, уровень притязаний, перфекционизм, оптимизм.

Ключевые слова: успех, неуспех личности, профессиональный успех/неуспех, типология личности, ответственность, самооценка.

Изменения социального и экономического характера, происходящие в нашей стране в последние годы, породили проблему безработицы. И если истоки этого явления имеют социально-экономическую природу, то последствия безработицы затрагивают психологический аспект, поскольку внедряются во все сферы жизнедеятельности человека. Перед личностью, потерявшей работу, встают новые задачи, связанные с принятием и эффективным разрешением данной ситуации. К сожалению, образ мыслей, специфика поведения и менталитет русского человека в целом, сформировавшиеся в прежние времена, привели к логическому результату: человек не был готов к такой проблеме, как потеря работы.

По данным Министерства социального развития, на конец февраля 2011 года на учете в органах занятости РФ состояло чуть более 1 миллиона 660 тысяч человек. Прогнозы официальных лиц на 2011 год носили оптимистичный характер: глава Федеральной службы по труду и занятости Юрий Герций отмечает, что в связи с реализацией программы содействия занятости населения в субъектах РФ безработица в стране будет меньше 2,1 миллиона человек; согласно мнению министра здравоохранения и социального развития РФ Татьяны Голиковой, ожидаемый уровень регистрируемой безработицы к концу 2011 года должен был составить примерно 1,5 миллиона человек [1, 2].

Согласно данным Росстата, официальная безработица (регистрируемая в центрах занятости РФ) в докризисном сентябре 2008 года составляла 1,2 миллиона человек. В апреле 2009 года, когда кризис охватил большую часть отраслей экономики России, данный показатель вырос практически в два раза — до 2,3 миллиона человек. Но официальные данные по уровню безработицы выглядят более оптимистично, нежели реальные. Кроме понятия «официальная» или «регистрируемая» безработица, существует понятие «общая» безработица, или неофициальная. Подсчет данного показателя основывается на методике, разработанной Международной организацией труда и называемой «неофициальной статистикой»: если человек не работает, находится в состоянии поиска рабочего места и готов приступить к работе в ближайшее время, что выясняется в ходе опроса, то он попадает в категорию безработных. Так, общая безработица в 2010 году в России составила примерно 5,6 миллиона человек, а это 7,5 % от экономически активного населения страны. В пиковый для кризиса

2009 года общая безработица РФ составила примерно 6,3 миллиона человек, что соответствует 8,4 % экономически активного населения страны [1].

С целью снижения уровня безработицы в России необходимо не только открывать новые рабочие места, разрабатывать программы государственной поддержки граждан и бизнеса и т.д., но и провести коррекционную работу с человеком, потерявшим работу, с личностными изменениями, произошедшими за длительный период отсутствия работы — нужно оказать серьезную помощь безработным, в том числе и психологическую.

Потеря работы является сложной жизненной ситуацией для каждого, кто сталкивается с подобными трудностями. Анализ социальных представлений граждан о ситуации потери работы позволяет нам сделать выводы об оценке данного явления как собственного поражения, следствия своей профессиональной некомпетентности и даже личного неуспеха.

Ситуация длительного отсутствия работы (большое количество неудачных попыток трудоустройства), являясь внешней по отношению к личности, может служить объективным критерием для оценки ее профессиональной успешности-неуспешности [3].

Со стороны общества неуспех личности оценивается, исходя из наличия объективного результата, то есть недостижения цели, и значимости выполненной деятельности в соответствии с системой общественных ценностей [4]. Профессиональная деятельность является ведущей в период взрослости, в связи с этим ее значение для личности достаточно высоко (А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин) [5, 6]. Отсутствие трудоустройства в течение длительного времени (3 месяца и более) рассматривается нами как неуспех личности [7].

Само слово «успех» близко по этимологии слова «преуспеть», которое означает самоутвердиться в обществе, выделиться в нем, соответствовать социальным параметрам преуспевающего [8]. Поэтому этимология и семантическое содержание слова «неуспех» означает «не успеть»; неуспешный человек — «не успевающий делать нечто вовремя», не умеющий согласовывать свои планы и устремления, не достигающий своей цели.

В нашей работе центральным понятием является профессиональный успех/неуспех.

«Профессиональный успех — это совокупность позитивных результатов, накопленных в течение

карьеры» [9]. Многие исследователи, изучая успех, выделяют в нем объективный и субъективный компоненты (С.Л. Рубинштейн, Е.А. Климов, Л.И. Дементий и др.). Так, под объективным профессиональным успехом понимается положительный результат в профессиональной деятельности, который может быть оценен окружающими людьми. В качестве объективных критериев оценки чаще всего выступают размер заработной платы, уровень занимаемой должности, карьерный рост. Тогда субъективным успехом является совокупность суждений человека о собственных профессиональных достижениях и результатах. Измеряется субъективная успешность/неуспешность на основе анализа удовлетворенности человека профессиональной деятельностью и личной карьерой [4, 9, 10].

Основываясь на положениях, отмеченных ранее, нами было проведено исследование, основной целью которого стало изучение личностных особенностей безработных граждан и построение типологии. В качестве исследовательского инструментария были подобраны методики, адекватные цели и задачам нашего исследования: 1) с целью исследования самооценки и уровня притязаний шкальная техника Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн [11]; 2) опросник «Ответственное поведение» Л.И. Дементий [12]; 3) методика Е.Г. Ксенофонтовой, направленная на выявление локуса контроля личности [12]; 4) методика «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой [13]; 5) опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» М. Зелигмана в адаптации Т.О. Гордеевой и В.Ю. Шевяховой [14]; 6) методика определения индекса жизненной удовлетворенности Б.Ньюгартен в адаптации Н.В. Паниной [15]; 7) метод шкалирования (шкала Т. Дембо) для определения уровня жизненной успешности/неуспешности (субъективная оценка успешности) [11].

В исследовании приняли участие 103 безработных в возрасте 28–55 лет. Данная возрастная граница относится к периоду «акме» — наиболее продуктивному и творческому периоду в жизни человека, которому соответствует максимальная самореализация и пик в развитии личности. В данном периоде зрелости происходит усиленное развитие личности во всех планах: социальном, профессиональном, межличностном и др. [16]. Личность включается в различные сферы общественных отношений и деятельности, и только от ее активности зависит, достигнет она успеха или потерпит неудачу. Все безработные стоят на учете в службе занятости ЦАО г.Омска в течение 3-х и более месяцев.

С помощью методов математической статистики на основе качественного анализа личностных особенностей безработных граждан нами были выделены типы личности. Остановимся более подробно на анализе выделенных типов.

ТИП 1 — «неуспешный оптимист» (объективно неуспешный, но субъективно успешный)

К данной категории относятся безработные, не достаточно адекватно оценивающие положение собственных дел, завышающие свою результативность, значимость и успешность.

Данный тип составляют 29 человек, из которых 55,2 % — женщины, 44,8 % — мужчины. Возрастная специфика группы: 13,8 % (4 чел.) — до 30 лет, 27,6 % (8 чел.) — 30–40 лет, 31,0 % (9 чел.) — 41–50 лет, 27,6 % (8 чел.) — больше 50 лет.

В состав данной группы входят как очень ответственные граждане (их чуть больше), так и безответственные. Представители данной группы зачастую

теряются перед трудностями, но достаточно быстро собираются и способны управлять своей эмоциональной сферой, многие из них целеустремленны (стремятся доводить начатые дела до логического завершения) и умеют планировать свою деятельность. Осознают ответственность за себя и свою жизнь 28 %, тогда как 24 % не задумываются об этом вообще.

В данном типе много экстерналов, особенно в сфере неудач и в профессиональной деятельности, т.е. если такой человек не добивается поставленных целей, то во всем винит других людей, судьбу, неудачное стечение обстоятельств и т.д. Уверен, что сам мало контролирует собственную жизнь, верит в «фортуны». В профессиональной деятельности такие люди больше исполнители, нежели инициаторы какой-либо активности, не склонны к возложению на себя дополнительной ответственности.

Наличие достижений на жизненном пути меняет представителя данной группы кардинально: человек начинает верить в собственные силы, считать себя причиной своих достижений и готов предпринимать усилия для достижения положительных результатов в будущем.

Типичный представитель данной группы нуждается в поддержке со стороны других людей, в результате чего легко переходит от состояния неуверенности в себе к состоянию уверенности. Успехи и достижения значительно подкрепляют их, но без поддержки других такое состояние длится не долго. Таким образом, психологическая помощь, оказанная безработным этого типа психологами центра занятости, будет способствовать коррекции их жизненной стратегии и достижению данными лицами профессионального и личного успеха.

При этом для безработных, относящихся к типу «неуспешный оптимист», характерна адекватная самооценка, очень высокий уровень притязаний. К себе очень требовательны, что выражается в высоком уровне перфекционизма, но считают, что и общество к ним предъявляет слишком завышенные стандарты и хотели бы их снизить. От других людей совершенства не требуют. Конструктивное мышление не характерно, т.к. считают, что особенно достижения и успехи им неподконтрольны.

Специфика данного типа заключается в том, что у представителей много неоднозначных параметров — таких, где группы с высокими и низкими значениями выражены примерно одинаково: ответственность и многие ее компоненты, удовлетворенность жизнью, интернальность.

Работа психолога с представителями типа «неуспешный оптимист» будет наиболее эффективной при групповой форме организации взаимодействия. Безработные данного типа нуждаются в первую очередь в психологической поддержке, внимании со стороны окружающих, отработке навыков уверенного поведения при прохождении собеседования и других встреч с работодателем. В связи с чем продуктивность работы психолога наиболее высока при организации группы встреч, тренингов, клубов «Ищущих работу», «Алгоритм успешного трудоустройства» и т.д. Психологическая поддержка представителям данного типа является актуальной, так как в совместной работе психолога и безработного возможно нахождение ресурсов и направление активности личности в нужное русло.

ТИП 2 — «неуспешный» (объективно и субъективно неуспешный)

Объективная оценка достижений безработных в качестве неуспеха совпадает с ощущением собственной

неуспешности: это лица, не имеющие высоких достижений и оценивающие такие результаты как собственный неуспех.

Данный тип составляют 74 человек, из которых 52,7 % — женщины, 47,3 % — мужчины. Возрастная специфика группы: 10,8 % (8 чел.) — до 30 лет, 39,2 % (29 чел.) — 30–40 лет, 25,7% (19 чел.) — 41–50 лет, 24,3 % (18 чел.) — больше 50 лет.

Представители данного типа имеют низкие показатели по ответственности и ее компонентам. Хотя осознание ответственности присутствует и многие представители данного типа достаточно серьезны в отношении последствий своих поступков. Но, сталкиваясь с трудностями на жизненном пути, данные граждане паникуют, причем, не умея регулировать свое эмоциональное состояние, застревают на этой эмоции и бездействии надолго. Они прекращают какие-либо попытки исправить сложившуюся ситуацию, не умеют планировать, боятся новых видов деятельности (это подтверждается фактами: в службе занятости представители данного типа очень часто отказываются даже от бесплатного обучения на какую-либо новую востребованную специальность) — в связи с чем профессиональная помощь психолога представителям данного типа безработных представляется нам весьма актуальной.

Кроме того, многие безработные, относящиеся к типу «неуспешный», экстерналы во всех сферах жизнедеятельности и отрицают любую активность. Все эти проявления свидетельствуют о наличии у представителей данного типа выученной беспомощности (31%), т.е. пессимистического стиля объяснения происходящих с ними событий. Безработные этого типа рассматривают происходящие с ними негативные события как вызванные постоянными и широкими причинами и не верят, что смогут их контролировать. Неудачу или неуспех рассматривают как событие, которое затронет большую часть их жизни и продлится долго. В трудных жизненных ситуациях часто сконцентрированы на поиске виноватых, а не способов преодоления данных событий. Успех воспринимают как временный, произошедший случайно и от них не зависящий.

Своей жизнью полностью не удовлетворены, имеют низкую самооценку. Представители данного типа к себе и окружающим нетребовательны, но считают, что общество от них требует слишком многого.

Данная группа лиц нуждается в психологической поддержке: эмоциональная поддержка, осуществляемая психологами, поможет смягчить негативные последствия потери работы, к которым относятся депрессия, плохое настроение после неудачных попыток пройти собеседование, потеря веры в себя, низкая самооценка и т.д. Специфика работы психолога с представителями данного типа заключается не только в оказании эмоциональной поддержки, но и в серьезной индивидуальной работе с каждым безработным. В рамках индивидуальных встреч психолога и безработного осуществляется поиск причин возникшего состояния длительного неуспеха, нахождение ресурсов личности, их осознание и подкрепление. Результатом совместной работы психолога и безработного, относящегося к типу «неуспешный», является приобретение безработным уверенности в себе, осуществление самопознания, построение успешной жизненной стратегии и понимание путей в достижении желаемой цели — успешной карьеры.

В группе «неуспешных» нами был выделен еще один подтип — **«лица с выученной беспомощно-**

стью» — безработные граждане, у которых максимальный «разрыв» между самооценкой и уровнем притязаний.

Представители данного типа неуспешны с точки зрения общества и все оценивают себя неуспешными (у большинства очень низкие оценки собственной успешности).

Данный тип составляют 26 человек, из которых 53,8 % — женщины, 46,2 % — мужчины. Возрастная специфика группы: 11,5 % (3 чел.) — до 30 лет, 38,5 % (10 чел.) — 30–40 лет, 30,8 % (8 чел.) — 41–50 лет, 19,2 % (5 чел.) — больше 50 лет.

Для безработных граждан, относящихся к подтипу «лица с выученной беспомощностью», характерен очень низкий уровень ответственности как на когнитивном, эмоциональном, так и на поведенческом уровне. Все респонденты — экстерналы, т.е. не верят в то, что человек в состоянии влиять на события, происходящие в его жизни. В силу чего активность личности считают бессмысленной и отрицают ее вообще. Своей жизнью неудовлетворены, имеют очень низкую самооценку, но высокий уровень притязаний, что, скорее всего, и является причиной крайне неблагоприятного психологического состояния.

У безработных типа «лица с выученной беспомощностью» перфекционизм отсутствует и, наоборот, они считают, что общество к ним слишком требовательно. У большинства представителей данной группы ярко выражено наличие выученной беспомощности, т.е. состояния, которое возникает в ситуации, когда человеку кажется, что внешние события не зависят от него, и он ничего не может сделать, чтобы их предотвратить или изменить. Неудачу или неуспех рассматривают как событие, которое затронет большую часть их жизни и продлится долго. Успех воспринимают как временный, случайный, от них не зависящий.

Следует отметить, что высокий разрыв между самооценкой и уровнем притязаний свидетельствует о том, что притязания личности не мотивируют человека на дальнейшее развитие. Представители данного типа при объективном неуспехе и переживании его не стремятся принять сложившуюся ситуацию. Возможно, это связано с неумением ставить цели либо с потерей смысла достижений. Данная группа лиц крайне нуждается в психологической помощи и коррекции, которая оказывается профессиональными психологами. Особенность работы психолога с безработными данного типа заключается в комплексном подходе, сочетании групповых и индивидуальных форм взаимодействия, в результате чего безработный научится принимать сложившуюся ситуацию, придет к пониманию своих способностей и возможностей. Таким образом, с помощью профессионального и компетентного психолога, а также при наличии мотивации изменить свою жизнь к лучшему, безработный сможет избавиться от комплекса выученной беспомощности и скорректировать свой жизненный путь. Зачастую представители данного типа направляются психологами в отдел переобучения центра занятости, где проходят курсы переподготовки на новую востребованную в современном обществе специальность.

Анализ выделенных типов позволяет отметить, существуют личностные предпосылки эффективного или неэффективного поведения безработных. Коррекция данных личностных особенностей, осознание ресурсов личности — и есть задача психолога при взаимодействии с безработным.

В целом, личностные типы, выделенные нами на основе качественного анализа, позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Гражданам, находящимся в ситуации длительной безработицы, свойственны низкий уровень ответственности, экстернальность, выученная беспомощность, низкая самооценка, большой разрыв между самооценкой и уровнем притязаний. Возможно, данные личностные особенности детерминируют неуспех личности.

2. На основе данных, полученных в исследовании, выделены следующие типы безработных граждан: «неуспешный оптимист», «неуспешный», «лица с выученной беспомощностью». Граждане, находящиеся в ситуации длительной безработицы, нуждаются в психологической помощи, специфика которой зависит от личностного типа, к которому относится безработный.

3. Всем безработным необходима квалифицированная помощь профессиональных психологов, которые могут оказать всестороннее психологическое сопровождение: эмоциональную поддержку, помощь в построении успешной жизненной стратегии, осуществить перепрофориентацию и т.д. Высококвалифицированные психологи в рамках индивидуальных консультаций, а также групповой, тренинговой работы способны выявить индивидуальные причины трудностей с поиском работы, разработать рекомендации лицам, пережившим неудачный опыт, с целью коррекции собственного поведения и достижения успеха.

Библиографический список

1. Голикова, Татьяна. Официальная безработица в 2011 году составит около 1,5 млн человек. [Электронный ресурс]. — Режим Доступа: <http://www.rg.ru/2011/03/02/bezrobotitsa-anons.html> (дата обращения: 14.04.2011).
2. Глава Роструда дал свой прогноз по безработице — 2011. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/business/2010/12/21/803082.html> (дата обращения: 14.04.2011).
3. Нечепоренко, О. П. К вопросу об объективной оценке неуспеха / О. П. Нечепоренко // Достижения, проблемы, перспективы современной науки : матер. межвуз. науч.-пр. конф. 12 апреля — 12 июня 2010. — М. : Изд-во СГУ, 2010. — С. 62–71.
4. Дементий, Л. И. Ответственность как ресурс личности : монография / Л. И. Дементий. — М. : Информ-Знание, 2005. — 188 с.

5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — 304 с.
6. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
7. Нечепоренко, О. П. Объективные характеристики неуспешности личности / О. П. Нечепоренко // Вестник Омского университета. Серия Психология. — Омск : Изд-во ОмГУ, 2009. — № 2. — С. 30–38.
8. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
9. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. — 2008. — № 4. — С. 147–153.
10. Климов, Е. А. Пути в профессионализм : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. — 320 с.
11. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Речь, 2002. — 694с.
12. Дементий, Л. И. Теоретические основания и диагностика ответственности и локуса контроля : учеб.-метод. пособие / Л. И. Дементий. — Омск : Омск. гос. ун-т, 2001. — 72 с.
13. Грачева, И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — № 6. — С. 73–81.
14. Гордеева, Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач : Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. — М. : Смысл, 2009. — 152 с.
15. Никишина, В. Б. Психодиагностика в системе социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Б. Никишина, Т. Д. Василенко. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 208 с.
16. Бодалев, А. А. Смысл жизни и акме человека : соотношение «будничного» и «высшего Я» / А. А. Бодалев // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. — М. : ПИ РАО. — 1997. — С. 29–32.

НЕЧЕПОРЕНКО Ольга Петровна, аспирантка, ассистент кафедры общей психологии.
Адрес для переписки: 777progress@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.11.2011 г.
© О. П. Нечепоренко

Книжная полка

ББК 88/Д67

Донцов, А. И. Социальная стабильность: от психологии до политики : монография / Александр Донцов, Елена Перельгина. — М. : ЭКМОС, 2011. — 541 с. — ISBN 978-5-699-46317-6.

В книге раскрываются главные составляющие социальной стабильности любого государства с любым экономическим укладом. Авторы настоящего исследования стремились учесть достижения своих коллег по социальному и научно-практическому анализу. Сходным представляется путь социального познания и политических представлений проблемы социальной стабильности: от задачи избегания «наказаний» на макроуровне до ориентации на стабильность как ценность социального поведения, формата социальных векторов. Усиление роли взаимосвязанности, взаимообусловленности, системного характера изменений позволяет посмотреть на факторы, ситуации, матрицы, параметры и уровни формирования и развития социальной стабильности как на многогранный и полифункциональный процесс, отражающий органичную социальную потребность.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье обосновывается значимая роль педагогического мониторинга в процессе формирования и развития профессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов. Показана педагогическая эффективность внедрения форм и методов мониторинга в образовательную практику в условиях высшей школы.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, профессиональная компетенция, ИТ-специалист, процесс разработки программного продукта.

Начало XX века характеризуется быстрым развитием методов сбора, хранения, обработки и передачи информации. Информационные потоки настолько велики, что становятся стратегически важным оперативное получение агрегированной информации, на основе которой вырабатываются оптимальные управленческие решения. Исходя из сложившейся ситуации, общество формирует социальный заказ на разработку инновационных технологий в сфере информатизации, а значит и на подготовку специалистов, профессионально занимающихся созданием, внедрением, анализом, сопровождением профессионально-ориентированных информационных систем и информационных технологий высокого качества, т.е. ИТ-специалистов.

Изменчивость рынка, постоянное повышение требований к программному обеспечению выдвигают на первый план задачу формирования у будущих ИТ-специалистов умений по планированию, обеспечению и контролю качества программного продукта. По нашему мнению, решение поставленной задачи должно осуществляться на протяжении всего курса информатической подготовки студентов в вузе в сочетании с активным применением технологии педагогического мониторинга. В основе такой подготовки лежит принцип непрерывного и комплексного освоения теоретических знаний и практических навыков в течение всех лет обучения [1].

Термин «мониторинг» впервые появился в рекомендациях специальной комиссии научного комитета по проблемам окружающей среды при ЮНЕСКО в 1971 году. В 1972 году на Стокгольмской конференции ООН были приняты предложения по Глобальной системе мониторинга окружающей среды с целью изучения влияния на нее хозяйственной деятельности человека. В Большом Советском Энциклопедическом словаре дается следующее определение: «Мониторинг — наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека» [2]. Таким образом, еще 20 лет назад мониторинг рассматривался исключительно как метод исследования только одной науки — экологии.

Становление информационного общества, в огромной степени зависящего от своевременного получения разносторонних сведений о состоянии объектов управления с целью повышения их эффективности, существенно изменило ситуацию. На мониторинг как на передовую, эффективную и перспективную технологию исследования обратили пристальное внимание управленцы, экономисты, инженеры, ученые. Не остались в стороне и представители педагогической науки. Изучением проблем педагогического мониторинга занимались В.С. Аванесов, В.А. Болтов, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Н.В. Борисова, Н.М. Борытко, В.И. Гинецинский, М.И. Грабарь, В.И. Загвязинский, В.А. Кальней, А.А. Макаров, А.Н. Майоров, Д.Ш. Матрос, В.М. Монахов, М.М. Поташник, Д. Полев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко, С.Е. Шишов, П.И. Чепелев и другие.

Было признано, что мониторинг, основной задачей которого является получение педагогической информации для последующего анализа, является эффективнейшей управленческой технологией, что «позволяет следить за параметрами педагогического процесса, вовремя вскрыть сбои, обнаружить назревание нежелательных результатов и на этой основе предупредить их негативное влияние, минимизировать факторы риска, компенсировать допущенные ошибки» [3].

Н.М. Борытко отмечает, что мониторинг педагогического процесса является целостной системой контроля, коррекции и управления им на основе понимания объективных закономерностей и заданных целей. Он «обеспечивает участников образовательного процесса качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по пересмотру (внесения корректив) целевых, технологических, организационных, информационных, нормативных параметров педагогической деятельности» [4].

Преимуществом мониторинга перед другими педагогическими технологиями является наличие обратной связи, позволяющей на основе информации, полученной в результате отслеживания процесса обучения, оптимизировать управление им. Именно

возможность быстрого реагирования на учебную ситуацию позволяет мониторингу быть высокоэффективным инструментом образовательного процесса.

Систематическое проведение мониторинга способствует повышению мотивации обучения у студентов, стимулированию их к самостоятельной коррективке своей учебной деятельности. Продуманная система контролируемых заданий актуализирует ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечивая их повторение и закрепление. Студенты привлекаются к оценке своих знаний и к дальнейшему использованию ее результатов этой оценки в процессе изучения дисциплины.

Проводимые мониторинговые мероприятия позволяют не только выявить пробелы в подготовке, но и установить их причины. Используя результаты контроля и данные, полученные в результате обратной связи, преподаватель может планировать дальнейшую работу, продумывать пути дифференцированного и индивидуального обучения, применяя различные виды контроля в соответствии с конкретными задачами при оценке формируемых компетенций обучающихся.

Так, в Сибирском институте бизнеса и информационных технологий (далее СИБИТ) при обучении будущих информатиков-экономистов разрабатываются мониторинговые процедуры, предусматривающие создание и конструирование контрольных заданий, базирующихся на обязательном учете и анализе функциональных характеристик будущей профессиональной деятельности студентов, изучении требований к квалифицированному IT-специалисту.

К основным профессиональным качествам и компетенциям IT-специалиста экономического направления следует отнести его умение формулировать и решать конкретные прикладные задачи и, в первую очередь, задачи проектирования, внедрения, адаптации и настройки профессионально-ориентированных экономических информационных систем, отвечающих всем стандартам качества [5]. Он должен ориентироваться в задачах различной экономической специфики, что определяет достаточную вариативность направлений лабораторных, практических, выпускных квалификационных работ.

Преподавателями вуза особое внимание уделяется изучению такого аспекта будущей профессиональной деятельности студентов направления «Прикладная информатика (в экономике)» как управление качеством программного продукта, знакомство с которым происходит уже в первом семестре при изучении дисциплины «Информатика и программирование» и продолжается на протяжении всего курса информатической подготовки. Важнейшим её элементом является постоянный непрерывный мониторинг формирования профессиональных умений по управлению качеством программного продукта у будущих IT-специалистов.

На наш взгляд, систему педагогического мониторинга следует включать в работу уже на первых занятиях при изучении новой дисциплины. Для установления исходного уровня знаний осуществляется предварительный контроль, которому зачастую многие преподаватели уделяют незаслуженно мало внимания, «априори полагая, что все предусмотренные учебным планом предшествующие дисциплины усвоены учащимся хотя бы в той степени, которая требуется для понимания вновь изучаемого предмета» [6]. Тестовые задания, беседы, анкетирование открывают развернутую картину знаний студентов, позволяющую внести определенные кор-

рективы в учебный процесс. Так, перед началом изучения дисциплины «Управление качеством программного продукта» студентам предлагается создать идеальный образ качественного программного продукта, выделив наиболее важные его характеристики. Следует отметить, что на данном этапе у большинства студентов весьма размытое представление о качестве программного продукта, о возможности и необходимости управлять процессом его разработки.

Для мотивации постоянной систематической работы студентов, поддержания интереса к дисциплинам информатической подготовки разработан и постоянно совершенствуется ряд форм текущего контроля, включающий:

— во-первых, проведение диагностических процедур с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов, с целью определения уровня усвоения и качества знаний студентов в течение всего курса обучения;

— во-вторых, обработка и анализ результатов мониторинга, что предполагает отслеживание и сопоставление показателей контроля; определение уровня динамики успешности студентов (восходящий, ровный, нисходящий, неровный); проведение ежемессажной аттестации студентов с помощью балльно-рейтинговой системы; определение причин неуспеваемости студентов путем проведения анкетирования, собеседования; формирование стратегии дальнейшей работы с учетом полученных результатов анализа;

— в-третьих, осуществление мер по коррекции, таких как обсуждение проблем студентов индивидуально и на собраниях групп; формирование учебной и профессиональной мотивации; разработка планов работы каждого студента; проведение дополнительных занятий по дисциплинам информатической подготовки с целью более доступного изложения сложного материала; прогнозирование конечных уровней учебных достижений студентов.

Анализ результатов, отслеживание и сопоставление входных и итоговых показателей знаний и умений студентов, фиксация изменений в уровне их успешности проводится с помощью тестирования, которое занимает центральное место среди форм контроля. Фактически, тест является измерительным прибором, который должен отвечать требованиям надежности, валидности, объективности. Тест надежен, если он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. Объективность педагогического теста предполагает, что оценка и интерпретация результатов не зависят от поведения и субъективных суждений человека, проводящего тестирование.

Количественная оценка результатов в баллах обеспечивает объективность проверки. Четкость и краткость заданий позволяет быстро и качественно проверить знания студентов. Оперативная оценка знаний с помощью тестирования освобождает время на занятии для других видов работ, таких как разбор проблемных ситуаций из области профессиональной деятельности, лабораторные и практические работы, деловые игры, презентации проектов, дискуссии, что существенно повышает качество обучения в целом.

Согласно результатам анкетирования, проведенного нами среди студентов СИБИТ, наиболее актуальными формами работы, с их точки зрения, являются: анализ конкретных проблемных ситуаций,



Рис. 1. Динамика роста количества актов о внедрении программных продуктов, разработанных студентами СИБИТ

касающихся разработки программного продукта (74 %), подготовка и участие в деловых играх (69 %), выполнение расчетно-графических работ и их защита (62 %), написание рефератов с последующим выступлением на семинарах (54 %), выполнение творческих работ и их презентация (43 %), рецензирование работ однокурсников (31 %).

Особый интерес у будущих IT-специалистов вызывает такая форма как подготовка и участие в деловых играх, в ходе которых проводится моделирование, анализ и решение ситуационных задач профессиональной деятельности, организовывается дискуссионное обсуждение актуальной проблемы, рассмотрение ее с разных сторон. Студенты являются главными действующими лицами в этой своеобразной игре, которая позволяет усвоить новые теоретические положения, овладеть практикой использования теоретического материала в почти реальной ситуации. Не менее важным является и то обстоятельство, что анализ проблемных ситуаций значительно влияет на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и положительную мотивацию по отношению к учебе [7]. Например, при изучении темы «Качество программного продукта как объект управления» на дисциплине «Управление качеством программного продукта» студентам предлагается принять участие в деловой игре «Качество – прежде всего!». Объект моделирования – процедура нахождения, описания, ранжирования и оценки проблем качества программного продукта - выбран целенаправленно, так как студенты должны научиться находить и анализировать организационные и управленческие просчеты, личностные и межличностные отношения, влияющие на стабильную коммуникацию в группе разработчиков и мешающие процессу эффективной разработки качественных программных продуктов

Поиск проблем осуществляется по определенному плану:

- анализ существующего положения;
- вычленение проблемы: главные проблемы, второстепенные проблемы, отсеив ненужных проблем;
- оценка проблемы по предполагаемой шкале (10 баллов);
- ранжирование проблем по степени важности и логическим связям.

Игрокам предлагается обыграть конфликтные ситуации, наиболее распространенные в профессиональной деятельности IT-специалистов, а именно: неумение выступать, отстаивать свою позицию и необходимость это делать; неумение объективно оценивать свою деятельность и необходимость это делать;

неумение понимать точку зрения противоположной стороны (разработчик-заказчик); необходимость соблюдать регламентированное время разработки; работать в коллективе, сохраняя свою индивидуальность.

Обязательным этапом деловой игры является её разбор, в процессе которого подробно анализируется как полученный результат (качественный программный продукт), так и деятельность игроков.

Для обеспечения всесторонней оценки результатов работы студента контрольные мероприятия оцениваются определенным числом баллов. Чаще всего своеобразными контрольными точками являются семинары, практические и лабораторные работы, расчетно-графические задания, тестирование, участие в конференциях и олимпиадах.

Итоговый рейтинг по дисциплине представляет собой сумму баллов, полученных студентом за прохождение контрольных точек. Главное требование балльно-рейтинговой системы – это своевременное выполнение установленных видов работ и заданий. Если это требование нарушается, то часть баллов снимается. Зачеты или экзамены проводятся как в «традиционной» форме, так и в виде деловой игры, мозгового штурма, конференции, дискуссии, с применением кейс-технологий, что снимает определенное психологическое напряжение у студентов и позволяет наиболее полно установить соответствие уровня и качества подготовки требованиям государственных образовательных стандартов.

В результате повышается объективность оценки качества учебы студентов, с высокой долей достоверности выявляется уровень владения материалом, что является важнейшим условием проведения педагогического мониторинга.

Следует отметить, что информация, полученная в результате мониторинга, способствует конкретизации целей образовательного процесса, объективному оцениванию уровня профессиональной подготовки и определению эффективных путей личностного и профессионального развития студентов, улучшению взаимопонимания между преподавателем и студентом, оцениванию степени реализации требований Государственного образовательного стандарта к подготовке будущего специалиста.

Результаты подготовки будущих информатиков-экономистов к деятельности по управлению качеством программного продукта приобретают особую значимость при прохождении студентами производственной и преддипломной практик, а также в процессе выполнения выпускной квалификационной работы, которая предполагает разработку программного

продукта, отвечающего всем современным требованиям к его качеству.

Всего за период с 2005 по 2010 год студентами очной и очно-заочной форм обучения СИБИТ подготовлено и защищено 247 выпускных квалификационных работ (ВКР) по специальности «Прикладная информатика (в экономике)», анализ которых позволяет оценить итоги проделанной работы по формированию готовности будущих информатиков-экономистов к деятельности по управлению качеством программного продукта. Практически для всех ВКР отправной точкой являлись реальные потребности организаций, предприятий-заказчиков, заинтересованных в разработке.

Выпускники с позиций современных подходов к качеству программного продукта должны были провести анализ проблем и информационных потребностей предприятия, изучить требования пользователей, подготовить техническое задание, осуществить разработку программного продукта с учетом всех показателей качества, предусмотреть организацию тестирования, оценить экономическую эффективность разработки, представить руководство пользователя. О практической значимости ВКР говорит динамика роста количества актов о внедрении разработанных программных продуктов (рис. 1).

Таким образом, результаты проведенной работы показывают, что педагогический мониторинг является эффективным инструментом, применение которого в процессе изучения дисциплин непрерывной информатической подготовки способствует успешному решению задачи подготовки конкурентоспособного ИТ-специалиста, осознающего значимость своей будущей профессии для общества, обладающего высокой способностью к эффективному решению профессиональных задач, владеющего современными методами разработки качественных программных продуктов и их эксплуатации.

Библиографический список

1. Лапчик, М. П. ИКТ-компетентность педагогических кадров [Текст] : монография / М. П. Лапчик. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. — 144 с.

2. Большой Советский Энциклопедический словарь. — М., 1990. — 838 с.

3. Загвязинский, В. И. Общая педагогика [Текст] : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — М. : Высшая школа, 2008. — 391 с.

4. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога [Текст] / Н. М. Борытко ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2006. — 288 с.

5. Прикладная информатика : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 года № 783. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 230700 Прикладная информатика (квалификация (степень) «бакалавр»); [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m783.html (дата обращения: 05.12.2011).

6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2009. — 400 с.

7. Мухина, С. А. Современные инновационные технологии обучения [Текст] / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. — 360 с.

СОРОКА Елена Георгиевна, соискатель кафедры теории и методики обучения информатике ОмГПУ, старший преподаватель кафедры информационных технологий Сибирского института бизнеса и информационных технологий.

Адрес для переписки: soroka_e_g@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.12.2011 г.

© Е. Г. Сорока

Книжная полка

ББК 88/Н50

Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов вузов по непсихологическим специальностям / Р. С. Немов. — М. : Юрайт, 2011. — 1[639] с.—эл. опт. диск (DVD-ROM). — ISBN 978-5-9916-1149-7. — 978-5-9692-1113-1.

Учебник содержит полный базовый курс общей психологии, важнейшие сведения из истории психологии и раскрывает ключевые темы социальной психологии. Он опирается на стандарт Министерства образования и науки РФ и всецело удовлетворяет требованиям, предъявляемым к курсу психологических знаний для неспециалистов. Рекомендуются использовать во всех вузах, где преподаются общая и социальная психология как отдельные дисциплины, а также там, где курс психологических дисциплин представлен как единый, интегрированный. Для студентов вузов как психологического, так и непсихологического профиля.

ББК 88/С69

Сочивко, Д. В. Молодежь России: образовательные системы, субкультуры, исправительные учреждения : учеб. пособие / Д. В. Сочивко, Н. А. Полянин. — М. : Изд-во МПСИ, 2009. — 264 с. — ISBN 978-5-9770-0513-5.

В книге представлены результаты исследований негативных тенденций формирования личности современного молодого человека, которые являются трудно сопоставимыми с общекультурными основами образования и воспитания. Книга будет интересна всем, интересующимся проблемами образования, становления личности, специалистам в области философии, культурологии, психологии, а также преподавателям, научным и практическим работникам различных образовательных и исправительных систем России.

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ»

В статье рассматриваются вопросы, связанные с компетентностным подходом к подготовке будущих учителей; причинами обращения современной педагогики к понятиям «компетентность / компетенции»; особенностями в сравнении с традиционным подходом; различными трактовками базовых понятий «компетенции / компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, профессиональная подготовка будущего учителя.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем во всем мире, так как образование является одним из важнейших факторов развития не только экономики, но и общества в целом. Для России в период вхождения в единое международное образовательное пространство вопросы обеспечения качества образовательных услуг становятся особенно актуальными. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В последнее десятилетие происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся, лежащих в основе компетентностного подхода. Вопросам компетентностного подхода в образовании посвящены труды многих ученых [1 – 20]. Причины обращения современной педагогики к компетентностному подходу, по мнению ряда исследователей (В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова [1]), обусловлены:

- существенными изменениями в обществе, ускорением темпов социально-экономического развития;
- поиском новой концепции образования, отражающей изменения, ориентированные на воспроизведение таких качеств личности, как мобильность, динамизм, конструктивность, профессионализм;
- задачами модернизации общего и профессионального образования, необходимостью их соответствия, как потребностям личности, так и запросам общества требующих принципиально нового подхода к определению целей, содержания и организации образования;
- развитием процессов информатизации, приводящих к тому, что система профессиональной подготовки изменяется на основе все возрастающих потоков информации;
- необходимостью принципиально новых подходов к конструированию содержания педагогического образования, стимулирующих молодого педагога к постоянному самосовершенствованию, рефлексии качества своей педагогической деятельности, ее самооценки и коррекции.

Следует отметить, что во многих публикациях, посвященных компетентностному подходу, утвержда-

ется, что подход к трактовке качества учебных достижений на основе компетенций возник в конце 90-х гг. XX в. Однако это не вполне верно, так как отдельные идеи компетентностного подхода, связанные с ориентацией обучения на формирование обобщенных способов учебной деятельности и с теорией развивающего обучения, были намечены в трудах советских педагогов еще в 60 – 70-е гг. XX в.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятийный аппарат компетентностного подхода не является устоявшимся и активно обсуждается в научных кругах. Так, базовые понятия «компетенция» и «компетентность» имеют достаточно широкий спектр толкований.

В Словаре С.И. Ожегова [21] эти термины трактуются следующим образом:

- 1) компетенция — это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав;
- 2) компетентный — знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области; обладающий компетенцией.

В зарубежной литературе эти термины либо не различаются, либо употребляются как синонимы. Однако в отечественной психолого-педагогической литературе прослеживается четкое разграничение этих понятий.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях «компетенция» определяется как:

- 1) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (А.В. Хуторской [3]);
- 2) совокупность профессиональных знаний, умений, способностей выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова [4]);
- 3) образовательный результат, выражающийся в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами (Г.К. Селевко [5]);
- 4) осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации (Е.О. Иванова [6]);

5) сложное явление, определенное качество восприятия человеком действительности, которое под-сказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций (Т.Е. Исаева [7]);

6) интегральная надпредметная характеристика подготовки обучаемых, которая проявляется в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения (В.И. Звонников [8]).

Несмотря на различия в толковании, большинство исследователей подчеркивают деятельность направленность компетенций. В качестве консенсуса, В.И. Байденко [9] предлагает взять определение, предложенное академиком РАО И.А. Зимней, а также в европейском проекте TUNING (настройка образовательных структур в Европе). «Компетенции — это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [10, с. 23].

По мнению А.В. Хуторского [11], следует отличать компетенции от образовательных компетенций, которые он определяет как требования к образовательной подготовке, выраженные совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую обучения и обеспечивают комплексное достижение его целей. Например, осваивая информационно-коммуникационную компетентность, студент педвуза учится применять современные информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе. Но реализовать эту компетенцию в полной мере он сможет только после окончания вуза в ходе профессиональной педагогической деятельности в школе. Поэтому в процессе его обучения эта компетенция фигурирует в качестве образовательной.

Второе понятие также имеет многочисленные трактовки. В психолого-педагогических исследованиях понятие «компетентность» трактуется как:

1) характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности / результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач / проблем (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов и О.В. Соколова [12]);

2) специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия (Дж. Равен [13]);

3) особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях) (М.А. Холодная [14]);

4) специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни (Е.Е. Вахромов [15]);

5) не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при исполнении своих функций (А.В. Растяйников [16]);

6) качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков (Ю.Г. Татур [17]);

7) интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности (Г.К. Селевко [5]).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в установлении соотношения между понятиями «компетенция» и «компетентность» можно выделить два подхода. Представители одного подхода не разделяют эти понятия и используют их как синонимы. Представители другого разделяют эти понятия, причем большинство из них понятие «компетентность» используют для описания конечного результата обучения, а понятие «компетенция» приобретает значение «знаю, как» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что» [18].

Г.К. Селевко [5] обращает внимание на то, что понятия компетенция и компетентность значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включают направленности личности, ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер — самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Устанавливая связь между понятиями «компетенция» и «компетентность», А.В. Хуторской дает определение компетентности как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3]. Вслед за А.В. Хуторским [3] будем разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое общее, наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

Различия в трактовках базовых понятий компетентностного подхода, так или иначе, будут разрешены. Главное же состоит в постановке таких целей высшего педагогического образования, чтобы они ориентировали на повышение качества выпускников педагогических вузов. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования не связаны жестко с той или иной дисциплиной и большинством исследователей компетентностного подхода называются ключевыми компетенциями. Ввиду универсальности и надпредметного характера, их формирование требует не столько обновления предметного содержания, сколько иных педагогических технологий. Это относится и к общему образованию. Таким образом, ключевые компетентности являются результативноцелевой основой компетентностного подхода в образовании.

Можно выделить некоторые существенные черты компетентностного подхода, отличающие его от традиционного (знаниево-центристского) [19]:

— образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования — подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

— в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает современным представлениям о содержании образования;

— содержание образования, в том числе и стандарты, должны проектироваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;

— «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;

— данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

С позиций традиционного подхода уровень образованности обучающегося тем выше, чем больше знаний он приобрел во время обучения. Но в современных условиях это уже не является актуальным. С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется не наличием знаний как таковых, а способностью решать задачи различной сложности на основе имеющихся знаний, не отрицая при этом значения последних. Если в первом случае решение проблем трактуется как этап закрепления полученных знаний, то во втором случае это и есть смысл образовательной деятельности. Именно поэтому можно говорить о повышении качества подготовки специалистов при реализации компетентного подхода. Компетентный подход к определению целей высшего педагогического образования дает возможность согласовать ожидания работодателей и будущих учителей. Он подразумевает серьезные системные изменения в образовательном процессе педагогического вуза, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, связи высшего педагогического образования с другими уровнями образования, прежде всего школьного, целью которых является усовершенствование профессиональной подготовки будущего учителя.

По мнению А.А. Рыбаковой [20], в свете модернизации содержания, форм и методов профессиональной подготовки в высшей школе такой подход не только конкретизирует содержательное наполнение учебных программ, но и позволяет установить «ответственность» конкретных дисциплин учебного плана за качество подготовки специалистов. При этом определение целей дисциплины должно предшествовать отбору ее содержания: сначала нужно выяснить, для чего нужна данная дисциплина, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты — определенный уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Библиографический список

1. Антипова, В. М. Компетентный подход к организации дополнительного образования в университете [Текст] / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. — 2006. — № 8. — С. 57–62.
2. Далингер, В. А. О заданиях по проверке сформированности математической компетентности учащихся средних общеобразовательных школ [Текст] / В. А. Далингер // Международный журнал экспериментального образования. — 2011. — № 5. — С. 43–46.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/> (дата обращения: 24.04.2010).
4. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] : науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург : Издательство УГПУ, 1999. — 245 с.
5. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138–144.
6. Иванова, Е. О. Компетентный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е. О. Иванова. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Ivanova.htm> (дата обращения: 23.08.2010).
7. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т. Е. Исаева // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55–60.
8. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентный подход [Текст] : учебное пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. — М. : Логос, Университетская книга, 2009. — 207 с.
9. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вуза как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] : метод. пособие / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 55 с.
10. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
11. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 24.08.2010).
12. Иванов, Д. А. Компетентный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий [Текст] : учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. — М. : АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
13. Равен, Дж. Педагогическое тестирование [Текст] : проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Джон Равен. — М. : Когито-Центр, 1999. — 144 с.
14. Холодная, М. А. Психология интеллекта [Текст] / М. А. Холодная. — Томск-Москва, 1997. — 370 с.
15. Вахромов, Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е. Е. Вахромов. — М., 2001. — 160 с.
16. Растянный, А. В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве [Текст] / А. В. Растянный, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 320 с. — ISBN 5-9292-0066-1.
17. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 21–26.
18. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Модернизация образования. Документы и материалы. — М. : ВШЭ, 2002. — С. 263–282.
19. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра [Текст] : монография / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко, д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. — 2-е изд. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 206 с.
20. Рыбакова, А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению [Текст] / А. А. Рыбакова // Вестник Ставропольского государственного университета. — 2009. — № 61. — С. 51–57.
21. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов,

ФИРЕР Анна Владимировна, аспирантка кафедры теории и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры высшей математики

и информатики, Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета.

Адрес для переписки: fvfr@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.07.2011 г.

© А. В. Фирер.

УДК 37.01:7.01

В. В. СВАХИНА

Средняя школа №29,
г. Усть-Каменогорск,
Республика Казахстан

СИСТЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрена одна из актуальных проблем современного образования — развитие эстетической культуры учащихся. Раскрыто содержание одного из компонентов данного понятия — системы культурных и нравственных ценностей, а также представлены результаты диагностических исследований в этом направлении. Статья представляет интерес для педагогов эстетического цикла общеобразовательных школ, а также учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: эстетическая культура, система культурных и нравственных ценностей, эстетические эмоции, эстетические интересы.

Характерной особенностью системы образования последних лет является внедрение в массовую школу некоторых положений культурной парадигмы (культура общения, культурное самоопределение, культурная модель и др.). В связи с этим возникает потребность создания в массовой школе реальной культурной среды, которая могла бы стать альтернативой традиционному обучению и обеспечить полноценное развитие духовно-нравственной и эстетической культуры учащихся.

Однако сегодня образовательная система сталкивается с определёнными трудностями в реализации этой задачи. В связи с ориентацией школы только на обучение, способствующее излишней рационализации и интеллектуализации, предметы эстетического цикла не имеют достаточной представленности и должного внимания в учебных планах. Государственный общеобязательный стандарт среднего общего образования Республики Казахстан предполагает изучение всего двух предметов эстетической направленности — «Музыка» и «Изобразительное искусство» (1–6 классы), то есть фактически начиная с седьмого класса учащиеся лишены возможности полноценного художественно-эстетического воспитания и образования. Кроме того, ориентация на внешкольные и семейные формы эстетического воспитания, угасающие под воздействием рыночных отношений, сегодня себя не оправдывает. В результате возникает дефицит эмоционально-ценностного отношения личности к миру, сужение её образного мышления, что, в свою очередь, способствует примитивности в выборе жизненных ориентиров, бездуховности школьников. В связи с этим возникает существенное противоречие между необходимостью

формирования эстетической культуры учащихся как составной части общечеловеческой культуры и недостаточной теоретической и методической оснащённостью этого процесса в практике общеобразовательных школ.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы по исследованию эстетической культуры, мы вслед за М.А. Верб, А.А. Веремьевым, Т.В. Шуртовой определяем «эстетическую культуру личности» как «интегральное личностное образование, совокупность качеств, свойств, проявлений, позволяющих человеку полноценно воспринимать прекрасное и участвовать в его создании» [1, 2]. Иными словами, эстетическая культура представляет собой диалектическое единство эстетического сознания, чувств и деятельности, которое образуется и проявляется в процессе активного общения с прекрасным.

В результате исследований эстетической культуры личности мы выявили и рассмотрели содержание её основных компонентов. Иными словами, нами предпринята попытка построения системной модели этого феномена. В этом системном образовании можно выделить ряд структурно-функциональных компонентов. Итак, в качестве компонентов эстетической культуры учащихся нами предложены следующие: *эмоциональная восприимчивость к красоте; система духовно-нравственных ценностей; творческая активность; художественно-исполнительская деятельность; эстетическое самообразование и самовоспитание.*

Безусловно, все данные компоненты взаимосвязаны, взаимообусловлены и находятся в диалектическом взаимодействии. Мы рассмотрим такой компонент эстетической культуры учащихся, как «система

Иерархия духовно-нравственных ценностей учащихся

Оцениваемые учащимися сферы своей жизнедеятельности	Показатель ценностной ориентации		Оценка достоверности выраженности ценностей	Интерпретация широты интересов в уровнях выраженности ценности
	Широта сфер интересов (в %)	Значимость для учащихся сфер жизнедеятельности (в уровнях)		
Общение	100	Высокий	–	75% и выше – высокий уровень; 50–75% – средний уровень; до 50% – низкий уровень
Развлечения	87,69	Высокий	$P < 0,001$; $\chi^2 = 11,25$; $df = 1$	
Коллектив группы	66,92	Средний	$P < 0,001$; $\chi^2 = 15,12$; $df = 1$	
Самовоспитание	47,69	Низкий	$P > 0,05$; $\chi^2 = 3,12$; $df = 1$	
Организуемый взрослыми труд	46,15	Низкий	$P < 0,01$; $\chi^2 = 9,03$; $df = 1$	
Творческая деятельность	22,31	Низкий	$P > 0,05$; $\chi^2 = 0,5$; $df = 1$	

культурных, нравственных ценностей», который представляет собой комплекс собственных представлений, суждений о прекрасном, основанный на приобретенных знаниях, личных пристрастиях. Данный компонент является своеобразным фундаментом для дальнейшего формирования нравственной позиции, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду.

В систему духовно-нравственных ценностей учащихся в области эстетики входят, прежде всего, *эстетические интересы*, которые выражаются в стремлении использовать имеющиеся знания и умения на практике (самообразовании, творческой деятельности). Благодаря эстетическим интересам развиваются такие качества личности, как наблюдательность, интеллектуальная активность, воображение, восприятие, сосредоточенность. Как следствие развития эстетических интересов учащихся, в процессе общения с предметами и явлениями искусства формируются *эстетическая критическая избирательность и собственный взгляд на произведения искусства*. Их признаком является способность эстетического суждения об эстетических явлениях в искусстве, жизни, поведении, отношениях. На наш взгляд, особенную важность здесь представляет не только определённый багаж знаний и суждений об искусстве, но и умение отличать истинно духовные ценности от мнимых, давать им собственную оценку. Наиболее полно данный аспект представлен в процессе обучения на старшей ступени общеобразовательной школы в виде спецкурсов «Мировая художественная культура» и «История музыки», разработанных в рамках нашего исследования.

В эмоциональном опыте общения с художественно-эстетическими ценностями формируется *эстетический вкус*, который можно определить как «способность человека к различению, пониманию и оценке эстетических явлений во всех сферах жизни и искусства» [3, с. 48]. Он проявляется в потребностях, интересах, идеалах человека, следовательно, а также определяет содержание и уровень развития его эстетической культуры. В результате общения учащихся с художественно-эстетическими ценностями, возникает актуализированная необходимость в культурном обогащении, стремление к достижению высокого нравственного и культурного уровня и, как следствие, происходит формирование *духовно-нравственных и культурных ценностей*.

Для определения уровней сформированности исследуемого компонента эстетической культуры, на констатирующем этапе эксперимента, мы провели тестирование учащихся 7–9 классов, используя методику «Сфера интересов» О.И. Моткова [4, с. 51–53]. Цель: изучение широты сфер интересов учащихся, выраженности интересов к активным видам деятельности, общению, развлечению, творчеству (табл. 1). Данная методика направлена на выявление следующих ценностных ориентаций:

- активная деятельная жизнь — полнота и эмоциональная насыщенность;
- наличие хороших и верных друзей;
- познание — возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие;
- продуктивная жизнь — максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей;
- развитие — работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование;
- развлечения — приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей;
- творчество — возможность творческой деятельности;
- красота природы и искусства — переживание прекрасного в природе и искусстве.

Проведя анализ диагностических данных по определению значимости сферы интересов учащихся, можно сделать выводы о том, что лидирующие позиции занимают такие сферы, как общение (100 %) и развлечения (87,69 %), что является отражением реальности в этом отношении современных подростков. Далее по степени значимости испытуемые отмечают такие позиции, как роль коллектива в жизни учащихся (66,92 %) и стремление к самовоспитанию (47,69 %). Достаточно низкий интерес выразили испытуемые в отношении трудовой деятельности. На последнем месте среди ценностных приоритетов испытуемых контрольной группы находится творческая деятельность (22,31 %). Результаты диагностического исследования отражают реальную картину относительно ценностных приоритетов современных подростков и свидетельствуют о недостаточной заинтересованности учащихся в творческой деятельности. Доверительная оценка различий сопоставляемых распределений производилась с помощью χ^2 — критерия К. Пирсона.

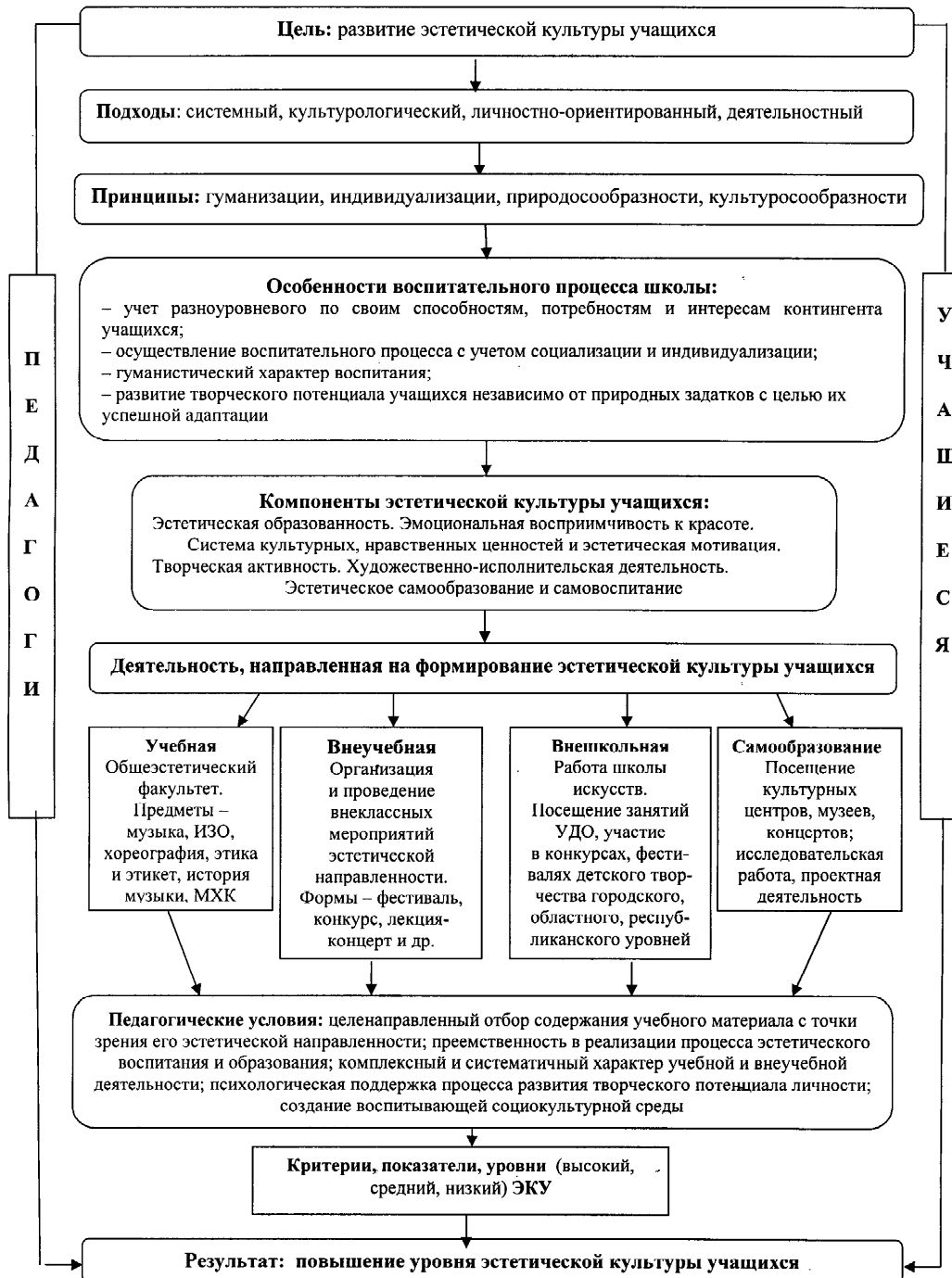


Рис. 1. Схема модели системы развития эстетической культуры учащихся

В рамках формирующего этапа эксперимента, который предполагал разработку и внедрение в образовательный процесс школы системы развития эстетической культуры учащихся, а также обновление содержания (разработка программ, спецкурсов), методов и форм процесса развития эстетической культуры учащихся (рис. 1).

Главной целью опытно-экспериментальной работы стало создание воспитывающей социокультурной среды для успешного развития эстетической культуры учащихся с целью предоставления им широких возможностей для активного, самостоятельного творческого поиска, удовлетворения потребностей, склонностей и интересов школьников с разными уровнями способностей. Под «культурной средой» понимают конкретное, данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он включается в культур-

ные связи общества, где он приобретает первый опыт самостоятельной культурной деятельности [5, с. 191].

Среди основных задач опытно-экспериментальной работы необходимо отметить:

- расширение содержания базового и дополнительного эстетического воспитания и образования учащихся, направленного на развитие их эстетической культуры;

- включение учащихся в активную творческую среду, участие в различных конкурсах, фестивалях, концертах детского творчества, в соответствии с их склонностями и способностями;

- вовлечение школьников в индивидуальную, групповую и коллективную проектную деятельность.

На заключительном этапе эксперимента мы провели контрольный срез всех критериальных показателей эстетической культуры учащихся и в том

Таблица 2
Местоположение творчества в иерархии духовно-нравственных ценностей учащихся из экспериментальной и контрольной групп

Оцениваемые учащимися сферы своей жизнедеятельности	Показатели ценностной ориентации	Выборка		Доверительная оценка различий (df = 1)
		Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Общение	Широта интересов	100 %	100 %	—
	Значимость сферы	высокий уровень	высокий уровень	
Творческая деятельность	Широта интересов	75 %	22,31 %	$p < 0,001$; $\chi^2 = 71,1$ (10,97)
	Значимость сферы	высокий уровень	низкий уровень	
Развлечения	Широта интересов	72,66 %	87,69 %	$p < 0,01$; $\chi^2 = 9,19$
	Значимость сферы	средний уровень	высокий уровень	
Коллектив группы	Широта интересов	67,19 %	66,92 %	$p > 0,05$; $\chi^2 = 0,02$
	Значимость сферы	средний уровень	средний уровень	
Самовоспитание	Широта интересов	64,84 %	47,69 %	$p < 0,01$; $\chi^2 = 7,71$
	Значимость сферы	средний уровень	низкий уровень	
Организуемый взрослыми труд	Широта интересов	42,19 %	46,15 %	$p > 0,05$; $\chi^2 = 0,41$
	Значимость сферы	низкий уровень	низкий уровень	

числе уровня значимости ценностей и интересов испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Результаты диагностики представлены в табл. 2.

Как свидетельствует табл. 2, положительная динамика имеется практически по всем показателям. Необходимо отметить, что наиболее высокое значение для старшеклассников остается «общение» (100 %). Из всех ценностей, которые представлены в данной диагностической методике, в большей степени нас интересовала «творческая деятельность», так как в современных условиях для старшеклассников не свойственно выделять ее в качестве значимых. А в рамках нашего исследования мы считаем необходимо развитие творческого потенциала учащихся посредством побуждения их к творческой деятельности. Как показали результаты контрольного среза, 75 % испытуемых экспериментальной группы обозначили «творческую деятельность» в качестве значимой позиции, в то время как в контрольной группе данные составляют 22,31 % соответственно (прирост — 52,69 %).

При анализе документации средней школы № 29 г. Усть-Каменогорска, а именно — статистических отчетов, планов и анализов воспитательной работы, классных журналов, а также портфолио учащихся было выявлено, что за период эксперимента произошли следующие позитивные изменения:

— уменьшение количества учащихся с девиантным поведением (на 15 %);

— увеличение количества учащихся-призеров в городских, областных и республиканских конкурсах и фестивалях детского творчества (на 22 %);

— повышение качества знаний учащихся по предметам эстетического цикла (на 21 %);

— увеличение количества учащихся, посещающих занятия в кружках и студиях эстетического профиля в рамках дополнительного образования (на 25 %);

— увеличение количества учащихся, занятых исследовательской работой и проектами (на 58 %).

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили наше предположение о том, что разработка содержания и внедрение системы развития эстетической культуры учащихся на всех ступенях общеобразовательной школы, нацеленной на включение в общую систему учебно-воспитательного процесса школы через органичное сочетание классно-урочных, внеклассных и внешкольных форм деятельности, способствует формированию системы духовно-нравственных ценностей как одного из компонентов эстетической культуры учащихся.

Библиографический список

1. Верб, М. А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников / М. А. Верб. — Л., 1980. — 80 с.

2. Веремьев, А. А. Эстетическая культура личности / А. А. Веремьев // Искусство и образование. — 2004. — № 3. — С. 14–28.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Рапоцевич Е. С. — Минск, 2001. — 928 с.
4. Нечаев, М. П. Практика управления воспитанием в школе / М. П. Нечаев. — М., 2005. — 152 с.
5. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М., 2000. — 236 с.

СВАХИНА Виктория Валерьевна, заместитель директора по эстетическому воспитанию средней школы № 29, соискатель кафедры педагогики Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск.
Адрес для переписки: vsviktoriya@mail.ru
Статья поступила в редакцию 10.11.2011 г.
© В. В. Свахина

Информация

Конкурс на получение премии «Просветитель»

Фонд некоммерческих программ «Династия» объявил о приеме книг на конкурс в рамках премии «Просветитель».

Участвовать в конкурсе могут произведения объемом не менее 5 авторских листов (ранее к рассмотрению принимались произведения объемом не менее 8 авторских листов).

С этого года к рассмотрению принимаются и рукописи на стадии макета, вне зависимости от того, бумажное или электронное издание планируется выпустить.

Рукописи рассматриваются только по заявкам издательств.

Лауреаты премии получают по 720 тысяч рублей, авторы книг, вошедших в короткий список, — по 120 тысяч рублей, а издатели книг-лауреатов — по 130 тысяч рублей на продвижение победивших в конкурсе книг.

В 2012 году создан Совет премии — совещательный орган, который оказывает Оргкомитету консультативную помощь при отборе книг.

Совет выдвигает книги на премию, дает экспертную оценку поступивших на конкурс книг, помогает формировать длинный список.

Он может предлагать идеи по расширению иной деятельности в рамках премии в целом.

Совет премии формируется из членов жюри, лауреатов и финалистов премии прошлых лет, а также авторов, отмеченных спецпризами премии.

Совет премии — добровольное объединение, число членов совета постоянно увеличивается.

Произошли изменения и в составе жюри.

В новом сезоне его возглавит Борис Георгиевич Салтыков, генеральный директор Политехнического музея, он сменил на этом посту академика Юрия Алексеевича Рыжова.

У председателя жюри есть право второго голоса, однако Борис Салтыков выразил надежду на то, что ему не придется им воспользоваться, и обещал «править в жюри демократично».

Кроме того, лауреаты премии 2010 года, входившие в жюри, уступили место лауреатам 2011 года — Александру Маркову и Владимиру Плунгяну.

Жюри премии 2012 года:

- Борис Салтыков — председатель жюри
- Евгений Бунимович
- Илья Колмановский
- Максим Кронгауз
- Александр Марков
- Владимир Плунгян
- Алексей Семихатов

Книги на конкурс принимаются с 29 февраля до 15 мая 2012 года.

Информация о конкурсе опубликована на сайте фонда некоммерческих программ «Династия»

Источник: http://www.rsci.ru/grants/grant_news/258/231615.php (дата обращения: 11.03.2012).