

УДК 37.03:37.036–053.6

Зеленов Е.В.

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловые ориентации, художественно-эстетическая деятельность, ценностно-смысловой потенциал, педагогическая модель.

Бурное развитие информационных систем, стремительный рост потребности в использовании новейших технологических разработок, отход от жестких идеологем и иные глобальные процессы в жизни современного общества актуализируют вопросы ориентации личности в мире ценностей. Происходит процесс аксиологической дезинтеграции, который сопровождается переносом ответственности ценностного самоопределения с общества на конкретную личность. Вместе с тем существующие модели приобщения молодого поколения к духовным ценностям основаны, как правило, на социально-формирующем принципе и ориентированы на фиксированные, институционально определенные значения [3]. И если в фундаментальных педагогических исследованиях нередко указания на необходимость разработки конкретных условий эффективного становления ценностно-смысловой сферы личности [3; 9], то в педагогических исследованиях прикладного характера еще в недостаточной степени принята концептуальная значимость ценностно-смысловых ориентаций (ЦСО), на основе которой может быть построена эффективная педагогическая работа. Особенная роль в становлении ЦСО принадлежит художественно-эстетической деятельности (ХЭД), аксиологические возможности которой могли бы учитываться в построении соответствующей педагогической модели для осуществления образования старшеклассников.

Нами отмечены философские, психологические и педагогические исследования по проблематике формирования ценностных ориентаций и становления ценностно-смысловой сферы личности (И.В. Абакумова, У. Билски, Л.И. Бо-

жович, Б.С. Братусь, О.Г. Дробницкий, П.Н. Ермаков, А.Г. Здравомыслов, А.В. Кирьякова, К. Клакхон, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, М. Рокич, И.А. Рудакова, В.Ф. Сержантов, А.В. Серый, В.П. Тугаринов, В. Франкл, А.С. Шаров, Ш. Шварц, В.А. Ядов, М.С. Яницкий и др.). О роли ХЭД как мощном факторе, влияющем на развитие ценностно-смысловой сферы личности, писали М.М. Бахтин, В.В. Бычков, Л.С. Выготский, И.А. Ильин, Д.Б. Кабалецкий, М.С. Каган, О.А. Кривцун, Д.А. Леонтьев, Н.О. Лосский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский и другие ученые и мыслители. В диссертационных работах прикладного характера формирование ценностных ориентаций школьников исследовалось в разных аспектах, в том числе связанных с ХЭД. Однако в построении педагогических моделей становления ценностных ориентаций в процессе ХЭД еще недостаточно задействованы идеи личностно развивающего образования [3; 9], и в частности смысловой дидактики, а также новые разработки в области психологии смысла [8].

Анализ научной литературы и педагогической практики по данной тематике выявил противоречие между признаваемым в теории значением приобщения молодого поколения к духовным ценностям и отсутствием прикладных теоретически разработанных педагогических моделей эффективного становления ЦСО, опирающихся на уникальные возможности ХЭД. Целью нашего исследования явилась разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогической модели, обеспечивающей эффективное становление ЦСО старшеклассников в процессе ХЭД.

Рассматривая ЦСО старшеклассников как процесс наделения личностью смыслом предметов и явлений

действительности, мы исходили из того, что их становление в процессе ХЭД является эффективным, если будет учитываться комплекс следующих условий:

- учет специфических черт ХЭД (чувственная невербальная выразительность, духовно-эмоциональные переживания, неутилитарность опыта) и ее ценностно-смыслового потенциала;
- учет и признание субъектной позиции учащегося, его субъектного опыта, который строится на уже имеющейся потребностно-мотивационной базе и который располагает своей иерархией смысловых структур, способных к дальнейшему изменению;
- аксиологическое насыщение содержания ХЭД старшеклассника, обнаружение общих смыслов культурных образцов, соотнесение их с системой личностных смыслов старшеклассников;
- обеспечение образовательного процесса ценностно обусловленными ситуациями развития, которые могли бы стимулировать личностную вовлеченность субъекта в процесс ориентации;
- создание возможности для ценностно обусловленного художественно-эстетического выражения личностной позиции старшеклассника в определенных условиях социокультурной среды.

В связи с поставленной целью нами были сформулированы такие задачи исследования: 1) уточнить сущность понятия «ценностно-смысловые ориентации», выявить специфику становления ЦСО у старшеклассников; 2) определить разные аспекты ценностно-смыслового потенциала ХЭД, раскрыть его педагогическое значение; 3) на основе педагогического

значения ценностно-смыслового потенциала ХЭД разработать педагогическую модель становления ЦСО старшеклассников; 4) экспериментально проверить эффективность педагогических условий исследуемого процесса, реализуемых в разработанной педагогической модели. Ниже мы предлагаем краткое описание путей решения указанных задач.

Мы различаем в своем исследовании такие понятия, как «ценность», «ценностные ориентации» и «ценностно-смысловые ориентации». В литературе представлено огромное количество дефиниций понятия «ценность», в которых предлагаются к рассмотрению разнообразные философские подходы. Как мы считаем, понятие «ценность» является «предельным» и потому многозначным. Научный подход к пониманию ценностей противостоит как жесткой, так и мягкой редукции ценностей к «спискам действий, событий, вещей» [6, с. 397].

На сегодня концепт «ценностные ориентации» также имеет множество подходов в понимании [5; 10], однако, как мы считаем, наиболее продуктивным является смысловой подход. Именно поэтому в последнее время все большее значение получает термин «ценностно-смысловые ориентации» [5; 10]. Как указывает А.М. Двойнин, в понятии «ценностно-смысловые ориентации» заложена динамическая составляющая, процесс ориентировки [5, с. 22]. Динамический характер ЦСО отмечают также А.В. Серый и М.С. Яницкий [10, с. 49]. Мы, соглашаясь с этими исследователями, под ЦСО будем понимать процесс наделения субъективной значимостью, смыслом явлений и предметов действительности, характеризующийся направленностью личности на ценности. ЦСО есть спо-

собность ориентироваться в мире ценностей (А.В. Кирьякова). Это поиск, оценка и выбор, определяющий жизненное проектирование [7]. Иными словами, это всегда вопрос: что для меня является ценным в условиях окружающих обстоятельств, которые могут даже противостоять аксиологическому определению? Это отличается от понимания, рассматривающего ценностные ориентации как фиксированную систему, эквивалентную определенным социальным значениям. Поэтому мы вместо термина «формирование» акцентируем внимание на становлении ЦСО, которое происходит в специально создаваемых педагогом условиях. Становится, таким образом, сама способность старшеклассника ориентироваться в мире ценностей (поиск, оценка, выбор, проектирование). Такой подход находится в русле парадигмы личностно развивающего образования [3; 9], в котором роль учителя заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, т.е. комплекса педагогических условий, более интенсивно развивающих способность ориентации в мире ценностей. Мы исходили из того, что ученику нужно задать некое проблемное поле, актуализирующее смыслопоисковую деятельность в процессе художественного творчества, между задаваемыми педагогами культурными ценностями и значимостью личностного роста для самого старшеклассника. В этом проблемном поле ученик прокладывает собственные интенции для придания смысла явлениям действительности.

Наиболее важным в отношении сознательного приобщения к духовным ценностям является возраст ранней юности. Этот возраст характеризует

переход от непосредственного, импульсивного принятия решения к подлинному выбору, что свидетельствует об акте самоопределения личности [2, с. 281]. На основе специальных работ по проблемам развития ценностно-смысловой сферы личности и возрастной психологии [2; 7; 8; 10 и др.] нами определена специфика становления ЦСО у старшеклассников, которая характеризуется:

- возрастными особенностями развития личности в переходе от старшего подросткового к юношескому возрасту (стремление к поиску смысла своей жизни, выработке собственного мировоззрения; интенсификация процессов рефлексии, идеации, культурной коммуникации, прогнозирования, иерархизации смыслов и пр.);
- динамикой развития смысловой сферы, которая заключается в непрерывном взаимодействии между ситуативными смысловыми проявлениями и устойчивыми смысловыми структурами;
- этапами педагогического воздействия на ценностно-смысловую сферу старшеклассника (от проявления субъектного опыта, смысловых образований через трансформацию смыслов – к выражению измененных смысловых структур в различных видах деятельности, в том числе и художественно-эстетической);
- этапами формирования ценностных ориентаций (интериоризация, идентификация и интернализация);
- внутренней динамикой движения ценностных ориентаций от «защитных» через «заимствованные» к «автономным» личностным ценностям (адаптация, социализация и индивидуализация);
- фазами (присвоение, преобразование, прогноз) и элементами (поиск,

оценка, выбор, проектирование) ценностного процесса, выражающего ориентацию субъекта в мире ценностей.

В становлении ЦСО старшеклассников большую роль играет ХЭД, под которой мы будем понимать такую деятельность, которая направлена на созидание произведения искусства и включает в себя как сам процесс его создания, так и процесс восприятия и осмысления эстетических феноменов [1; 4]. Основываясь на работах М.М. Бахтина, В.В. Бычкова, А.Ф. Лосева, Б.М. Неменского, Н. Гартмана и других мыслителей, можно отметить следующие важнейшие качества эстетического: полагание духовных ценностей как таковых (не только эстетических, но также познавательных, нравственных и – в каких-то случаях – религиозных); особое духовно-эмоциональное переживание, которое возникает у созерцающего или творящего произведение субъекта и которое не является самоцелью, но есть свидетельство реальности глубинного контакта с неопишуемой реальностью, стоящей за объектом эстетического отношения, что свидетельствует о неутилитарности созерцания и/или создания эстетического объекта («самодовлеющая созерцательная ценность» по А.Ф. Лосеву); чувственная (невербальная) выразительность эстетической предметности. Таким образом, ХЭД может иметь смысло-жизненное содержание, выступать как уникальный ресурс становления, претворения и трансляции смыслов и ценностей.

На основе анализа философско-эстетической и психологической литературы [1; 4; 8 и др.] нами выделены восемь аспектов художественно-эстетической деятельности, которые учитывают указанные качества эсте-

тического: ценностно-личностный (проявление неповторимой авторской позиции, выражение до конца невыражаемой, «некоммуницируемой» сущности глубинного Я человека, выражение, которое не сводится ни к какой полезности); эмоционально-эмпатический (проявление особой эстетической эмоции, переживания, опыт эмоционально-чувственного выражения, в котором эстетические ценности даются в специфическом чувственном постижении через акт неутилитарной эмпатии); эйдетический (предполагает появление (создание) эстетических идей, ценностно обусловленных творческих замыслов, эстетической предметности, обладающей «самодовлеющей созерцательной ценностью»); операциональный (ХЭД опирается на общие приемы художественного мышления, без которых невозможно выражение ценностно обусловленных замыслов юного художника); специально-компетентностный (владение специальными умениями и навыками, необходимыми для воплощения ценностно-обусловленного замысла); коммуникативно-выразительный (возможность показать произведение зрителю и, таким образом, явить открытый диалог, что предполагает специальные формы трансляции смыслов и ценностей); рефлексивный (наличие особой художественной рефлексии в ХЭД, осмысление, оценка, сравнение начального и конечного состояния как предмета продуктивной деятельности, так и субъекта деятельности); рецептивно-эстетический (наличие собственно ценностно обусловленной зрительской позиции, т.е. факта неутилитарного восприятия эстетических объектов, в которой реципиент выступает как соавтор художественного образа).

Мы считаем, что эти аспекты имеют большое педагогическое значение, раскрытие которого мы рассматриваем как основу предлагаемой модели.

1. Аспекты должны опираться на предложенные условия становления ЦСО и выражаться в определенной многокомпонентной структуре. Поскольку ЦСО существуют именно как процесс ориентации, то, следовательно, должны быть субъектный полюс (т.е. «кто» ориентации), аксиологическая предметность ориентации (т.е. то, на что направлена ориентация), сама направленность субъекта на ценности (т.е. то, что определяет собственно ориентацию). Эти выделенные компоненты – субъектный, идеально-содержательный и интенциональный – должны дополниться еще и компонентом, который имеет собственно деятельностный характер (деятельно-практический компонент).

Нетрудно увидеть, что таким образом реализуются в модели те условия, которые мы выдвинули в качестве гипотезы нашего исследования. Субъектному компоненту соответствует учет субъектной позиции учащегося; идеально-содержательному – ценностно-смысловое насыщение содержания деятельности старшеклассника; интенциональному – стимулирование личностной вовлеченности учащегося ситуациями развития; деятельно-практическому – создание возможности для ценностно обусловленного выражения личной позиции учащегося. Пятое условие – учет специфических черт ХЭД и ее ценностно-смыслового потенциала – пронизывает все компоненты системы спецификой художественно-эстетической деятельности. Каждый компонент становления ЦСО соответствует аспектам ценностно-смыслового потенциала ХЭД, как это представлено в таблице.

**Соответствие аспектов ценностно-смыслового потенциала
художественно-эстетической деятельности и компонентов становления ЦСО**

Компоненты становления ЦСО	Аспекты ценностно-смыслового потенциала художественно-эстетической деятельности
Субъектный	Ценностно-личностный; рецептивный
Идеально-содержательный	Эйдетический; коммуникативно-выразительный
Интенциональный	Эмоционально-эмпатический; рефлексивный
Деятельно-практический	Операциональный; специально-компетентностный

2. Содержательная сторона педагогического процесса не может опираться только на когнитивные фиксированные структуры, которые необходимы для изучения-запоминания. Поскольку ЦСО есть процесс надления личностно значимым смыслом, то само содержание педагогической деятельности должно иметь процессуальную направленность с актуализацией культурных ценностей. В качестве такой динамической структуры мы предлагаем использовать «цепочку ценностных механизмов» А.В. Кирьяковой: поиск – оценка – выбор – проект [7].

Таким образом, субъектный компонент становления ЦСО реализуется через:

- поиск идеала, определение собственных возможностей, самопознание;
- оценку динамики проявления своих способностей;
- выбор идеала, формирование образа идеального Я (Я-Будущее);
- формирование Я-проекта, этапов становления («роста») Я.

Идеально-содержательный компонент реализуется как:

- поиск понимания таких смысло-жизненных философских категорий, как «Я», «творчество», «искусство», «добро и зло», «прекрасное», «высшее», «познание», «цен-

ность», «жизнь и смерть», «пространство и время» и т.д.;

- сравнение позиций, оценка взглядов художников, мыслителей, критиков (и т.д.) на смысло-жизненные вопросы с позиции своего развивающегося личного опыта;
- выбор ценностных позиций, выработка конкретной позиции по проблеме, аргументация своего выбора с использованием образцов высокой культуры;
- разработка своих эстетических концептов, нравственных приоритетов и познавательных позиций, выработка взгляда на мир через художественно-эстетическое постижение.

Интенциональный компонент направлен на создание ситуаций:

- эмоционально и рефлексивно определенного поиска жизненных целей через ХЭД (профессиональных, личностных и др.), обусловленного смысло-жизненными вопросами;
- оценки возможных целей с точки зрения имеющихся и создаваемых ресурсов, а также выраженных ценностных позиций;
- эмоционально и рефлексивно принятого выбора конкретных целей в профессиональной и личной сфере с точки зрения их ценностной обусловленности;
- проектирования жизненных стратегий, учитывающих эстетические,

нравственные и познавательные приоритеты личности старшеклассника.

Деятельно-практический компонент реализован через:

- поиск образного ряда, характеризующего внутренний мир и устремления ученика, учитывающего контекст его смысложизненных впросов;
- оценку отдельных образов, характеризующих внутренний мир и устремления ученика; соотнесение образов с вербально выраженной позицией и жизненной стратегией;
- выбор образов и средств художественной выразительности, соответствующих требованиям художественного вкуса, личных и профессиональных устремлений;
- выполнение проектной работы, характеризующей особенности эстетических, нравственных и познавательных приоритетов старшеклассника; защиту художественно-проектной работы.

3. Проекцией глубинных смысловых структур является мировоззрение личности [8, с. 239]. Поэтому, во-первых, необходимо включить в программы занятий модули, основной задачей которых является вовлечение учащихся в обсуждение отличия ХЭД от иных видов деятельности. Во-вторых, усвоение законов, приемов, принципов композиции должно происходить через призму ценностно-смыслового рассмотрения. Проблема цельности является основным признаком композиции, а замысел и есть то самое смысловое целое, которое выстраивает композицию. В-третьих, необходимо задействовать ресурсы ассоциативности, которые дают возможность формировать художественный язык, свободный от сухой схематичности и плоской

рациональности. В-четвертых, необходимо задействовать проблему семантики художественных образов. Такие художественно-семантические понятия, как символ, аллегория, метафора, метонимия, тип и др., дают возможность сосредоточить внимание на смысловой стороне художественного выражения. В-пятых, становление ЦСО требует генерализации смыслов, интеграции знаний, проявления личной философии субъекта. Поэтому необходимо насытить занятия философско-познавательным содержанием.

4. Ориентация учащихся (старшеклассников) на ценности происходит в развивающих ситуациях ценностного противоречия [5, с. 7]. Для каждого аспекта можно сформулировать свою частную проблематику. Эти ситуации создаются педагогом с учетом субъектного опыта старшеклассника, контекста его жизненных (ценностно-смысловых) проблем, интенсифицируются в диалоге и преодолеваются в процессе решения «задач на смысл» [9, с. 175]. Проектирование таких ситуаций возможно и в условиях ХЭД. Реализация аспектов, с нашей точки зрения, происходит через создание ситуаций ценностно-смыслового противостояния между стремлением к самопроявлению личности и «некоммуницируемостью» ценности (ценностно-личностный аспект); эмоционально-ценностным переживанием и стремлением его зафиксировать в качестве эстетического предмета (эмоционально-эмпатический); эстетической идеей и художественными способами ее реализации (эйдетический); изначальным чувственным образом и рациональным концептом произведения (операциональный); художественным умением и новизной замысла, требующими соответствующими

щих способов воплощения (специальная компетентность); невербальным существом произведения искусства и возможностью его вербализации (коммуникативно-выразительный); личностными позициями до и после акта художественной деятельности (рефлексивный); целостным художественным образом и внутренним миром личности (рецептивно-эстетический).

5. Каждый выделенный нами аспект может рассматриваться и как отдельная культурная позиция, персонифицированная культурная роль. Так, ценностно-личностный аспект представляет автора, субъекта художественно-творческой деятельности; эмоционально-эмпатический аспект – переживающего художника (художник-артист); эйдетический – художника-мыслителя; операциональный – художника-исследователя; аспект специальной компетентности – мастера; коммуникативно-выразительный – искусствоведа; рефлексивный – художественного критика; рецептивно-эстетический – зрителя (читателя, слушателя). Важной здесь, конечно, можно назвать возможность для учащегося проявить себя через все культурные роли. Это позволит сделать педагогический процесс коммуникативно насыщенным и поможет снизить риски личностного выражения.

6. Потенциал реализуется через ситуации смыслопоискового диалога, которые происходят в следующих случаях: а) если осуществляется многовариативный и открытый диалог (полилог), реализуемый с позиций культурных ролей; б) если диалог раскрывается на трех уровнях: учитель – ученик, ученик – ученик и учитель – учитель (последний вид диалога предполагает наличие более чем одного учителя;

это дополнительное условие, которое не всегда легко выполнить на практике, тем не менее являет для ученика образец открытого диалога); в) если диалог ведется с использованием как вербальных, так и невербальных способов, т.е. если применяются как обычные рационально-познаваемые способы, так и методы художественного высказывания в ответ на выраженную (обычно на уровне художественной работы) позицию.

7. Ценностно-смысловой потенциал реализуется через соотношение личных особенностей ученика (его мотивационно-потребностная сфера, уровень знаний и умений, вкус, стили поведения) и требования культурного развития (художественный вкус, уровень художественных умений, социальные нормы и правила). Учитель часто сталкивается с напряжением между уровнем развития ценностно-смысловой сферы конкретного ученика и требованиями культурного восприятия и самовыражения. Поэтому для успешного соотношения контекста личного развития с культурными нормами необходимо иметь в виду следующие позиции: а) определение уровней культурного саморазвития ученика внутри каждого аспекта; б) учет структурирования происходящих интеграционных смысловых процессов, что выражается в факте формирования художественного вкуса (вкус рассматривается как способность соизмерять действительность с тем, что учащийся определяет как эстетическую ценность); в) самостоятельный выбор учеником тем для самореализации в процессе художественного творчества.

8. Осуществление выявленного потенциала предъявляет повышенные требования к учителю, который сам должен быть определенным обра-

зом компетентен в каждом отдельном аспекте (т.е. иметь опыт быть автором, критиком, искусствоведам, художником-мастером, знающим зрителем, эмоционально переживающим художником, мыслителем, исследователем). Кроме того, он должен быть готов к решению «задач на смысл», на которые нет готовых ответов. Требования к учителю (кроме общих и общеизвестных), которые необходимо выполнять для реализации описанной модели, таковы: а) учитель сам владеет соответствующей компетентностью по всем восьми аспектам; б) педагог сам является открытой и динамичной моделью становления ЦСО (личный пример); в) педагог способен вести культурный диалог не только с учащимися (с учетом культурных ролей), но и с личностями – носителями разных культурных ценностей (другие педагоги, художники, иные деятели культуры с разными личностными позициями).

9. Выявленный потенциал должен иметь критериальную базу, позволяющую отследить эффективность становления ЦСО через ряд показателей. Необходимо учитывать процессуальность ЦСО, но также необходимо помнить о транзитивности личностных ценностей как наиболее устойчивых смысловых образований, находящихся на вершине «смысловой пирамиды» [8]. Иными словами, мы предлагаем введение биполярных критериев. Это актуально еще и потому, что в эстетическом опыте также можно выделить два сочетающихся, но вместе с тем противоположных компонента: «статический, прирастающий и, одномоментно, процессуально-динамический» [4, с. 179]. Так, субъектный компонент ЦСО должен соответствовать критерию, который совмещает показатели

выработки автономных личностных ценностей и культурной детерминации художественной деятельности (идентификационный критерий). Идеально-содержательный компонент ЦСО раскрывает показатели неутилитарного отношения к художественно-эстетической деятельности и ее целесообразности (телеологический критерий). Интенциональный компонент определяется также двумя показателями: эмоциональной вовлеченностью в этот процесс и рефлексией, т.е. способностью возвыситься над этими своими переживаниями (критерий личной вовлеченности). И наконец, деятельно-практический компонент определяется критерием, раскрывающим показатель идеации, т.е. способностью продуцировать художественные замыслы, и показателем, который характеризует чувственную выразительность этого замысла (ценностно-практический критерий).

Разработанная педагогическая модель нами была экспериментально апробирована на базе ГБОУ СОШ № 1188 с углубленным изучением изобразительного искусства (Москва). Модель реализовывалась поэтапно. Целью первого этапа было погружение учащихся в процесс художественно-эстетической деятельности как деятельности ценностно ориентирующей. На втором этапе происходила интенсификация ценностно-смыслового ориентирования в этом процессе. На третьем, последнем этапе совершалась актуализация ресурсов для выражения ценностно обусловленной личностной позиции старшеклассника различными (в том числе и художественными) способами. Для реализации этих этапов была необходима разработка особых программно-методических материалов, соответствующих педагогическим технологиям.

Требования к ним, с нашей точки зрения, таковы: наличие действующих курсов, интегрирующих ХЭД (с акцентом на композиционном творчестве) и мировоззренческую тематическую содержательность (нами в соавторстве с В.О. Романковым предложен курс «Художник и мировоззрение», который велся двумя преподавателями); наличие программы философско-эстетического содержания, в которой ХЭД рассматривалась бы с точки зрения вопросов смысложизненного содержания, категорий универсального характера (нами предложен курс «Философия художественного творчества»); создание условий для осуществления проектной художественной деятельности (проекты локальные и долгосрочные, с публичной защитой).

Формирующий эксперимент в экспериментальных группах проходил в течение трех лет. Специфика школы позволяла практически избежать утечки старшеклассников, поэтому исследуемый состав учащихся не менялся. В контрольной группе старшеклассники обучались по традиционной методике углубленного изучения предметов изобразительного искусства. Учащиеся этой группы посещали дополнительные занятия по рисунку, живописи, композиции. В экспериментальных группах образовательный процесс осуществлялся на основе разработанной модели становления ЦСО, которая реализовывалась через взаимосвязь обучения рисунку и живописи с дополнительными занятиями по программам «Художник и мировоззрение», «Философия художественного творчества». Образовательный процесс по апробированной модели также завершался выполнением и обязательной защитой учащимися проектной художественной работы с последующим ее обсуждением.

Перед началом формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группе был проведен констатирующий эксперимент, позволяющий определить исходное состояние ценностно-смысловой сферы личности учащихся. Для этой цели использовались следующие методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев), «Ценностные ориентации» по списку терминальных ценностей (М. Рокич) и САТ по шкале «Ценностные ориентации» (Л. Гозман и др.). Выбор методик был обусловлен тем, что первая методика диагностирует осмысленность личностью собственной жизни в контекстах прошлого, настоящего и будущего, а также убеждение человека в том, что он сам может контролировать свою жизнь и что такой контроль в принципе возможен [8, с. 308]. Она позволяет также определить так называемую «общую осмысленность жизни». Вторая методика позволяет определить, в какой степени человек выделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. Третья методика позволяет определить ориентацию на конкретные ценности (из которых выделяются как духовные, так и ценности удовольствия, пользы, витальные ценности). Эти же методики, обуславливающие диагностику интенционального, субъектного и идеально-содержательного компонентов, использовались для определения изменения ценностно-смысловых ориентаций после проведения формирующего эксперимента.

Для обработки данных использовались методы математической статистики (непараметрический критерий Манна–Уитни, угловое преобразование Фишера). Как показала диагностика, после проведения формирующего эксперимента экспериментальная

группа не превосходила существенно контрольную по показателям «Результативность жизни» и «Цели в жизни». Однако по остальным показателям первых двух методик диагностики позволила установить, что у учащихся экспериментальной группы повысилась общая осмысленность жизни; усилилось восприятие самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом; имеется представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле; сформировано представление о том, насколько человеку дано контролировать свою жизнь; развилась способность выделять ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. Анализируя результаты диагностики ориентации на терминальные ценности (по М. Рокичу), мы выяснили, что за счет ценностей социально-прагматического порядка («материально обеспеченная жизнь», «друзья», «признание») существенно вырос приоритет духовных, неутилитарных ценностей, стимулирующих к активной и созидательной деятельности («красота», «активная жизнь», «творчество», «развитие»). Ориентация на другие терминальные ценности в двух группах существенно не изменилась.

Нами также была проведена диагностика становления ЦСО по разработанным критериям, в которых учитывались все компоненты становления ЦСО (в том числе и деятельно-практический). Выяснилось, что в контрольной и в экспериментальной группах после двух лет формирующего эксперимента показатели изменились таким образом, что стало мень-

ше учащихся, находящихся на низком, и больше находящихся на высоком уровне становления ЦСО. Однако показатели экспериментальной группы были заметно более высокими, чем таковые в контрольной группе (достоверность различий подтверждает критерий χ^2).

Таким образом, формирующий эксперимент по апробированию разработанной нами педагогической модели, основной целью которого явилось эффективное становление ЦСО старшеклассников в процессе ХЭД, показал положительные результаты, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу. Практическая значимость нашего исследования состоит в том, что педагогическая модель становления ЦСО может быть предложена педагогам-исследователям, методистам, учителям образовательной области «Искусство», преподавателям предметов гуманитарного цикла, педагогам дополнительного образования для разработки практикоориентированных программ по художественно-эстетическому, культурологическому и гуманитарному образованию школьников.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): в 2 кн. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. Кн. 1. С. 27–32.
4. Бычков В.В. Эстетика: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2006.
5. Двойнин А.М. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
6. Кабрин В.И. Транскоммуникативные основания анализа ценностного мира человека // Теория и методология психологии: Постнеклассиче-

- ская перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 396–424.
7. *Кирьякова А.В.* Теория ориентаций в мире ценностей. Оренбург, 1996.
8. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007.
9. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2008.
10. *Серый А.В., Яницкий М.С.* Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие. Кемерово: Кемеровск. гос. ун-т, 1999.