

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ИМЕНИ СВЯТОГО ПРЕПОДОБНОГО НЕСТОРА ЛЕТОПИСЦА

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Монография

Союз православных ученых
духовно-просветительского центра
имени святого преподобного Нестора Летописца (ЛНР)
при межрегиональной просветительской общественной организации
«Объединение православных ученых» (Россия)

По благословию

*профессора протоиерея Виктора Никулина,
настоятеля храма Святой мученицы Татианы,
доктора богословия, магистра по направлению подготовки
«Педагогика высшей школы»,
преподавателя университетов и высших учебных заведений*

Издание посвящено

году духовно-нравственного воспитания
подрастающего поколения и молодежи
в Луганской Народной Республике

Луганск – 2016

УДК 370.32
ББК 74.58
Д-74

Рецензенты:

- Янушкявичене О. Л.** – доктор педагогических наук, доктор математических наук, профессор Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета (г. Москва, Россия)
- Бобылев Б. Г.** – доктор педагогических наук, профессор Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева (г. Орел, Россия)
- Малькова М. А.** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Д-74 Духовно-нравственное воспитание в высшей школе: монография / автор. кол.: В. Ю. Даренский, Г. А. Кирмач, Ю. В. Драгнев, Е. А. Шайкина, И. И. Бурлакова, А. С. Маслов, Н. А. Грищенко, И. В. Чеботарева, Е. В. Фирстова, Л. А. Черных, В. Н. Катасонов, Н. П. Шитякова, М. Ю. Государева, М. А. Кулабухова; под общ. ред. Г. А. Кирмач, Ю. В. Драгнева / Духовно-просветительский центр имени святого преподобного Нестора Летописца при ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск: Изд-во «Ноулидж», 2016. – 773 с.

Монография является интеллектуальным продуктом совокупной научно-исследовательской деятельности союза православных ученых духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца (ЛНР) при межрегиональной просветительской общественной организации «Объединение православных ученых» (Россия). Целью монографии является представление результатов научных исследований православных ученых Луганской Народной Республики и России, которые освещают различные аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе, в том числе, на основе святоотеческой традиции Православной Церкви.

Книга предназначена для студентов университетов, преподавателей и учителей основ православной культуры, научных работников, а так же специалистов по вопросам духовно-нравственной культуры и воспитания.

Авторы несут ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, цифр, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений. Мнения, выраженные в монографии, являются авторскими и не обязательно отражают мнение редакторов.

**УДК 370.32
ББК 74.58**

Рекомендовано к печати духовно-просветительским центром
имени святого преподобного Нестора Летописца
(протокол № 9 от 7 апреля 2016 г.)

Утверждено на заседании Наблюдательного Совета
духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца
(протокол № 8 от 14 апреля 2016 г.)

© Духовно-просветительский центр имени
святого преподобного Нестора Летописца,
2016

© ГОУ ВПО ЛНР «Луганский
государственный университет
имени Тараса Шевченко», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	---

ГЛАВА I. СВЯТООТЕЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

- | | |
|--|----|
| 1.1. Восстановление христианского «образа человека» как стратегическая задача высшего образования (В. Ю. Даренский) | 11 |
| 1.2. Развитие духовной культуры студентов на основе святоотеческой традиции: проблемы и пути решения (Ю. В. Драгнев) | 83 |

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

- | | |
|---|-----|
| 2.1. Педагогические технологии духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в работе по профилактике и преодолению компьютерной зависимости (Е. А. Шайкина) | 154 |
| 2.2. Воспитание патриотизма как основа формирования нравственности (И. И. Бурлакова) | 227 |
| 2.3. Изучение дисциплин по профессиональной этике при подготовке (фото) журналистов в высшей школе как инструмент духовно-нравственного воспитания студентов (А. С. Маслов) | 265 |
| 2.4. Теория и технологии формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодёжи (Н. А. Грищенко) | 333 |
| 2.5. Формирование духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения будущих педагогов (И. В. Чеботарева) | 402 |
| 2.6. Теория и практика знакомства студентов с | |

71. Шиллингер Э. Проблемы и перспективы развития журналистской этики в России/ Э. Шиллингер. – Институт проблем информационного права. – Серия «Журналистика и право», выпуск 54. – (http://www.medialaw.ru/publications/book_series.htm).

72. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность/ А. Шопенгауэр. – (<http://bookfi.org/book/680813>).

73. Шостак М. И. Репортер : профессионализм и этика / М. И. Шостак. – Москва : РИП-холдинг, 2002. – 165 с.

74. Этический критерий. – (<http://scivil.narod.ru/etica.html>).

75. Юрков А.А. Адекватность информирования как этическое свойство журналистского творчества. Автореф. дисс. ...канд.филол.наук/ А.А. Юрков. – СПб., 2002 – 18 с.

76. Юрков А. А. Этика журналистского творчества / А. А. Юрков. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2003. – 200 с.

Н. А. Грищенко

2.4. Теория и технологии формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодёжи

В наше сложное, противоречивое время особенно актуальной становится проблема ценностей. Особую тревогу вызывает «аксиологический набор» нашей молодёжи. Возраст студенческой молодёжи правомерно относят к периоду поздней юности и ранней молодости, в котором молодые люди более всего восприимчивы к негативным стереотипам – социальным, религиозным, этническим. Более раннее физическое развитие и акселерация приводят к выраженному стремлению ещё в

старшем подростковом возрасте высвободиться из-под опеки и контроля родных и учителей. К сожалению, нередко это стремление приводит к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни старшего поколения целиком и полностью. В молодёжной и детской среде резко усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость, ксенофобия, нетолерантность, агрессивность, резко возросла преступность даже по сравнению с недавним прошлым.

Если говорить о специфике восприятия мира молодёжью, то оно резко отличается от восприятия зрелыми людьми. Само сознание, психика молодого человека заточены на обучение, даже вне зависимости от того, учится он или не учится и личность его формируется путём усвоения огромного потока информации, для него важен пример, образ, и одним из способов формирования личности является подражание.

Поэтому способность личности выборочно воспринимать весь поток информации, подражать только тому, что соответствует уже сложившимся его внутренним установкам, является способностью приобретаемой и именно формированию этой способности должна помогать вся воспитательная работа со студенческой молодёжью.

Качественным может быть только такое образование, которое полноценно выполняет систему своих фундаментальных функций, важнейшей из которых является «человекотворческая». Общепризнанное сегодня личностно ориентированное образование по сути является гуманитарной технологией открытого типа, проектируемой для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития [9]. Целью такой технологии становится развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов,

отношений, способности к выбору, рефлексии, саморегуляции) и субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности) человека.

Сегодняшняя ситуация глобальных, кардинальных изменений в мире в целом существенно влияет на состояние и социальное самочувствие молодежи. Это означает, что сложились принципиально иные, чем в прошлом веке, социально-экономические условия социализации и интеграции в социуме молодежи, в частности студенческой.

К сожалению, наше государство имеет сегодня неординарную, противоречивую политическую, экономическую и социальную систему. Продолжается болезненный, сложный процесс формирования государственности и наряду с этим ускоряются очень негативные явления: социальное неравенство, люмпенизация значительной части населения, увеличивается количество безработных. Это приводит к проблемам молодежи в образовании, профессиональной подготовке и занятости. Одной из самых проблемных социальных групп является студенчество, которое испытывает существенные внутренние изменения, сопровождающиеся усложнением взаимосвязей и отношений в социальной структуре общества.

Не вызывает сомнения, что каждое цивилизованное общество связывает соблюдение собственной безопасности, конкурентоспособности, развития и обогащения духовности нации со студенчеством как с передовой частью молодежи. Студенческая молодежь имеет определенные социальные особенности, а именно: не занимает самостоятельного места в системе производства, ее статус является временным и его социальное положение определяется многими социально-экономическими и культурными проблемами общества в

целом. Определенные социальные позиции, статус и роли студенческой молодежи, а также ее особенность мироощущения, устремленность в будущее и стремление к действию порождают противоречия между представлениями и действительными возможностями личностной самореализации каждого студента. Студент вуза не только получает знания, умения и навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности, но и стремится осознать жизнь общества, свое место в нем, раскрыть свой личностный потенциал.

Как отмечал А. Петровский, способности человека раскрываются только в деятельности и только в такой, которая не может осуществляться без наличия этих способностей [48, с. 80]. Поскольку решающим фактором формирования и личностного развития студента является, прежде всего, деятельность (учебная и внеучебная), то ее результатом закономерно становится получение им субъектного опыта.

Однако в процессе образования опыт передается не только через деятельность, но и благодаря общению. Итак, общение – это процесс соучастия в опыте, который превращает его в общее достояние. Ситуация, когда один человек разделяет мысли и чувства другого человека, вызывает изменение в большей или меньшей степени и собственной позиции. Общение обеспечивает соучастие в общем мировосприятии, создает схожие эмоциональные и интеллектуальные установки – схожие способы реакции на ожидания и требования социальной среды, в результате чего формируется общее мировосприятие.

Существенным является тот факт, что индивидуальный субъектный опыт закрепляется в новообразованиях личности – «личностных структурах сознания», формирование которых детерминирует способность человека действовать на личностном уровне,

предусматривает осуществление им свободного выбора, оценки и самооценки поступков и поведения, решения жизненных проблем и коллизий, отражая при этом его позицию, проявление ответственности, инициативы и творчества, духовности, гуманности и толерантности. Именно в этом заключается качество человека, которое не является его неизменным свойством, а приобретается в процессе становления жизненного опыта посредством обучения, воспитания, профессиональной подготовки, взаимодействия с ценностями культуры и цивилизации, путем самообразования, самовоспитания и творчества [9, с. 72].

Изложенное позволяет определить главным критерием качества человека его личностное развитие, поскольку последний создает предпосылки для личностного роста – способности личности понимать, формулировать и решать собственные жизненные проблемы и задачи личностного саморазвития, проявлять качества, удостоверяющие о новом, более высоком уровне активности, самостоятельности, личностной саморегуляции, достижении устойчивого успеха в одном или нескольких видах деятельности.

Личностное развитие можно уверенно отождествлять с развитием субъектности, управляемое ценностно-смысловой сферы сознания личности. Механизм личностного развития состоит в определенной динамике внутренних изменений личности, а именно: изменения ценностей, потребностей, мотивов, интересов, установок, позиций, личностных смыслов. Результатом таких изменений становится установление интегративной связи между основными сферами личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой, в результате чего личность становится более целостной и интегральной.

Личностное развитие – это вхождение студента по образу «Я», восхождение к индивидуальности; это развитие рефлексивной способности; это накопление субъектного опыта и выявление смыслов из своего опыта; это развитие человеческих качеств, которые характеризуют его как субъекта культуры и собственной жизни [2, с. 73].

Периоду поздней юности и ранней молодости как возрастному этапу студента вуза присущи некоторые психологические особенности. Безусловно, что ведущими потребностями в этом возрасте являются потребности самоутверждения, в том числе и профессионального, а также потребности самостоятельности, самовыражения, самоактуализации. Это также период формирования активной жизненной позиции, становление теоретического абстрактного мышления и рефлексии. В этот период заканчивается интенсивный физическое развитие организма, а в связи с этим освобождается соответствующий ресурс биоэнергии, используемой на развитие психического и социального уровней. Фактически ведущим и определяющим процессом в становлении студента как личности становится социальное развитие. Под влиянием социализации существенных изменений приобретает сознание студента, меняются его жизненные установки, профессиональные интересы и цели, интеллектуальные и духовные потребности. Явно, что возрастает значение объективных обстоятельств, которые влияют на сознание человека, например, происходит взаимодействие по крайней мере присутствующих ценностных представлений и ориентаций и новых разнообразных форм социальной практики.

Принципиально важным для нашего исследования является раскрытие механизма формирования такой направленности личностных смыслов студенческой

молодежи, которая в наибольшей степени способствовала личностному развитию каждого молодого человека.

Педагогическая литература рассматривает понятие «социальные ценности» как общественно значимые для личности и общества в целом материальные и социальные объекты, духовную деятельность человека и ее результаты; или как социально принятые и признанные большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость и т.д. [46, с. 79].

Безусловно, что радикальные социальные изменения, которые произошли в нашей стране, привели к нестабильности общества, нарушение взаимодействия индивидов, разрушив прежнюю систему регуляции социального поведения. Собственно, социальное поведение определяется как поведение человека в обществе, среди людей, проявляется в общении и взаимодействии людей друг с другом и психологически влияет на них и их окружение. Так, существует ряд видов социального поведения, связанные с соблюдением или нарушением принятых в обществе правовых, моральных норм, а именно: альтруистическое, помогающее поведение, беспомощное поведение, поведение, направленное на достижение успехов или избегания неудач, аффилиация и др. [1, с. 45 – 47]. Существенно, что среди многообразия видов социального поведения внимание исследователей привлекают те, которые наиболее значимы для современного состояния общества, для положения человека в этом обществе и его судьбы. Такие черты имеет исключительно социально позитивное поведение, или просоциальное поведение.

Современная педагогическая наука занимает позицию, согласно которой каждый человек, независимо от возраста, является субъектом обучения и воспитания. В связи с этим отметим, что субъект в отличие от несубъекта

характеризуется не только свободой целеполагания, рефлексией собственной деятельности, превращением ее условий и отсюда непрерывным саморазвитием, но и смыслом каждого проявления субъектности, как: свободой выдвижения альтернатив – путей, перспектив, стратегий, проектов; свободой выбора решения и их принятия; деятельностного, актуального выполнения собственного волеизъявления; рефлексией выбранного решения, проблем, условий и методов как пути к результату; преобразованием реалий действительности, инновациями, творческим решением задач; непрерывным и неограниченным саморазвитием, самоактуализацией и самореализацией. Смыслы субъекта формируются на основе непосредственных переживаний и изобретений собственного опыта. Смыслы оказываются отнесением любых ценностей к субъекту, его положениям, ожиданиям, установкам, ориентациям.

Согласимся с мнением Н. Борытко и отметим, что воспитание в целом не должно навязывать те или иные ценности, а должно лишь создавать условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулировать этот выбор и последующую внутреннюю работу личности над своими действиями и поступками [10, с. 110].

Так, сегодня, в эпоху всеобщей неопределенности, ряд исследователей (И. Бережная, Л. Смольникова, А. Яценко и др.) приходят к выводу, что именно социально положительная (просоциальная) ориентация человека привносит в его жизнь положительный смысл [6; 57; 65].

М. Таланчук утверждает, что целью воспитания является формирование гармонично развитой личности, способной полноценно выполнять систему социальных ролей. Автор подчеркивает: «Вся окружающая природа и человек как ее часть существуют и развиваются по законам

гармонии, и поэтому в обществе, в котором этот закон соблюдается, личность приобретает нужную гармонию. Закон гармонии является основой человеческой жизни, и только исходя из него, из объективного социогенеза, можно понять истинную миссию человека в жизни, цель ее воспитания» [Цит. по: 58, с. 20]. М. Таланчук замечает, что гармония личности – это мера, уровень освоения и выполнения ею системы социальных ролей. В каждом возрасте существует определенная возможность освоения и выполнения социальных ролей, и степень соответствия этой возможности действительному достижению и является показателем этой гармонии [Там же, с. 20]. Ученый убежден, что составной частью воспитательного процесса в любом образовательном учреждении должно стать интерсоциальное воспитание, то есть формирование личности с приоритетом общечеловеческих ценностей и интересов. По поводу этого автор приводит следующие аргументы: «Во-первых, формирование личности в духе интерсоциальных ценностей – это необходимость, которая имеет закономерный характер: если человечество хочет выжить, то оно должно осознать необходимость объединения на основе общечеловеческих (интерсоциальных) ценностей, интересов, целей; во-вторых, дополнение задач общественного воспитания задачами интерсоциального воспитания – это условие его гармонизации и дальнейшего развития, поскольку и без каких-либо доказательств понятно, что воспитательная система, построенная только на узкосоциальных ценностях и интересах, страдает односторонностью, так как оторвана от общечеловеческого опыта и прогресса; в-третьих, личность, воспитанная на гармонии общечеловеческих и конкретно-социальных ценностей, сама является гармоничной и, наоборот, лишена

общечеловеческих основ, дисгармоничная по своей сути» [Цит. по: 58, с. 23 – 24].

Если человеку нужно адаптироваться к социальной действительности и в дальнейшем самореализоваться, то он должен соотносить собственные стремления с общественными. Указанное предполагает наличие у личности социально ориентированных мотивов деятельности, связанных с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственности перед группой или обществом вообще [25, с. 21]. Мотивы деятельности человека закономерно возникают тогда, когда в ней имеется смысл, что инициирует акт целеполагания. Поэтому человек присваивает социально положительные ценности общества в том случае, если они имеют для него определенный личностный смысл.

Таким образом, вышеизложенное требует рассматривать именно смысл единицей анализа человеческой личности в соответствии с заданием ее социального становления. Для решения этой задачи стоит обратиться к анализу научной литературы по проблеме смысла.

Рассматривая словарную литературу, отметим, что слово «смысл» понимается как «содержание, значение чего-то, что постигается мыслью», «цель, разумная основа чего-то», в некоторых случаях: «ум, разумность» [47, с. 726]. Смысл определяется также как идеальное содержание, идея, сущность, назначение, конечная цель (ценность) чего-то (жизни, истории и т.п.); целостное содержание какого высказывания, которое не может быть сведено к значениям составляющих его частей и элементов, но сам определяет эти значения (например, смысл художественного произведения и т.п.); в логике, в ряде случаев в языкознании – то же самое, что значение [8, с. 1116].

Если попытаться обобщить все многообразие трактовок смысла в философии и гуманитарных науках, то можно увидеть две основные черты.

Во-первых, смысл (смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, духовных явлений или действий) определяется: а) через более широкий контекст; б) через целевую направленность, назначения или направление движения, то есть интенцию или энтелехию.

Во-вторых, понятие смысла соотносится и с объективной, и с субъективной реальностью, а также находится на перекрестке деятельности, сознания и личности, а потому претендует также на роль центрального понятия в психологии.

Проблема смысла в психологической науке подробно рассмотрена в работах как зарубежных, так и советских авторов. Иностранцы подчеркивают такие характеристики смысла: во-первых, его связь со значимостью для субъекта определенных объектов, явлений, действий и событий; во-вторых, его индивидуальную неповторимость. Первый момент очень ярко присутствует в работах таких авторов, как Дж. Бьюдженталь, Дж. Келли, С. Мадди, Ф. Феникс, В. Франкл.

На втором моменте особенно подчеркивают Ш. Гарри-Аугстайн, Ю. Джендлин, Р. Рометвейт, Л. Томас.

Социокультурную детерминацию смыслов признают Ш. Гарри-Аугстайн, Я. Смендслунд, Л. Томас, Ф. Феникс. Смысл как интегративная основа личности рассмотрен рядом авторов, среди которых: Дж. Бьюдженталь, С. Мадди, Ф. Феникс, В. Франкл.

Представление о смысле как о жизненной задаче подробно разработан в теории личности и психотерапии В.

Франкла. В своем учении автор выделяет три основные части: учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли [61].

Фундаментальная разработка понятия «смысл» осуществлена в отечественной научной школе, которая представлена трудами таких психологов, как: А. Асмолов, Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Выготский, В. Вилюнас, Б. Зейгарник, В. Иванников, Д. Леонтьев, А. Леонтьев, А. Насиновская, В. Столин, Е. Суботский, А. Тихомиров, которые объединяют взгляды по смысловой проблематике в рамках деятельностного подхода.

В советской психологической литературе первые указания на понятие смысла можно найти в трудах Л. Выготского, который трактует смысл относительно значения. Общие положения по проблеме сознания автор выводит из ее смысловой постройки: «Сознание в целом имеет смысловую построение. Мы делаем вывод о сознании в зависимости от смыслового построения сознания, ибо смысл, построение сознания – отношение к внешнему миру» [19, с. 165].

Таким образом, смыслотворческая деятельность значений приводит к определенному смысловому построению самого сознания человека.

Само понятие смысла внедряет А. Леонтьев, у которого оно приобретает личностный статус. Ученый определяет смысл в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения [35, с. 278]. Смысл, в понимании автора, является всегда смысл чего-то и для кого-то, то есть смысл определенных действий, фактов, явлений объективной действительности для конкретного субъекта, который живет в этой реальности. А. Леонтьев отмечает, что динамика смысла обусловлена динамикой деятельности субъекта: «Смысл принадлежит не предмету,

а деятельности. Только в деятельности предмет предстает как смысл» [37, с. 167]. Смысловыми связями, как объясняет ученый, есть те связи, которые не осуществляют деятельность, а возникают при её осуществлении. Итак, процесс их образования является тем чрезвычайным процессом, в результате которого рождается психологический смысл поведения [Там же, с. 101].

Автор отмечает, что «человек, в отличие от животного, превращает инстинктивный смысл в сознательный, сопровождая это превращение возникновением феномена общественного сознания и его элементов – значений». [Там же, с. 209]. Таким образом, субъект оказывается равным коллективу.

Смысл и значение, по А. Леонтьевым, имеют различные источники возникновения: значение усваиваются субъектом путем распрямления человеческой культуры, а смыслы являются производными от реальных жизненных отношений конкретного субъекта, от его индивидуальной практики [36]. Так, исследователь указывает: «Смысл возникает теперь как смысл для коллектива и тем самым и для субъекта: он осознается» [Там же, с. 231].

Таким образом, смысл является сугубо личным. Понятие смысла А. Леонтьев рассматривает наряду с понятием мотивации. Предмет действия, по мнению автора, является для субъекта всегда в определенном отношении к мотиву, а замена смысла действия возникает всегда заменой его мотивации. Леонтьев отмечает, что «развитие смыслов – это продукт развития мотивов деятельности; развитие же мотивов деятельности определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно-историческими условиями его жизни» [Там же, с. 28].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что именно личностный смысл есть основательной категорией самоопределения. Это утверждение можно аргументировать рядом положений как принципиальных характеристик смысла:

1. В современном обществе человек всегда стоит перед необходимостью выбора, возможно «сверхвыбора», самоопределения.

2. Человек находит смысл деятельности, действия, операции, обусловленный жизненным смыслом, самоопределяясь в каждой жизненной ситуации.

3. Смыслы возникают как ценности общественной жизни и общественного сознания, поскольку объективно существуют в культуре общества.

4. Смысл всегда превращает бытие, и поэтому осмысление личностью действительности существует всегда в двух направлениях: наделении смыслом окружающего мира и поиске собственного смысла [4].

5. Смыслы фиксируют опыт всего исторического прошлого и постоянно реинтерпретируются в контексте проблем настоящего.

6. Смысл жизни – это всегда идея, которая включает в себя цель жизни человека, «усваивается» им и приобретает большую ценность.

7. Человек несет ответственность за осуществление смысла своей жизни как в каждый конкретный момент, так и вообще.

8. Смыслы никогда не представлены нам, мы не имеем возможности выбирать себе смысл, мы можем посвятить свою жизнь любой деятельности, в которой мы найдем смысл [61].

Поскольку задачей нашего исследования возникает рассмотрение формирования просоциальных личностных смыслов, то целесообразно остановиться на их

сущностных особенностях, поскольку последние также являются предметом исследований в психологической науке. Так, по этой проблеме значимые разработки можно найти в трудах Б. Малышки. Ученый рассматривает не отдельные смысловые образования, а смысловую сферу личности как единое целое, подчеркивая значение смысловых связей в смысловых системах [11, с. 86]. Автор утверждает, что смысл – это «не строго заданный предмет, вещь или действие, а вариативная связь между предметами, вещами, действиями, точнее личностный принцип связи, сообщения, который производится ней» [Там же, с. 33]. Автор выделяет в смысловой сфере личности ряд качественно своеобразных уровней, а именно: нижний, нулевой уровень – это прагматические, ситуативные смыслы, которые определяются в конкретных условиях достижения цели, первый уровень – эгоцентрический, второй уровень – группоцентрический, третий – просоциальный и четвертый, самый высокий, эсхатологический [Там же].

Так, ситуационные (прагматические) смыслы связаны с осознанием мира через его материальный компонент только ради собственного комфортного существования. Это такой уровень смысловой сферы, когда человек в своем осознании не преодолевает пределы конкретной ситуации, границы «предметного мира». Как указывает Б. Братусь, смысловая сфера, которая опирается на генерализованные смыслы этого типа, является примитивной и характеризует в человеке доличностный уровень развития.

Эгоцентрический уровень смысловой сферы определяется эгоцентрическим способом осмысления действительности через собственные корыстные интересы, потребности, стремления без учета интересов и потребностей других людей.

Группоцентрический уровень характеризуется осознанием мира через значимое референтное окружение, его нормы и ценности. Для человека с группоцентрическим уровнем смысловой сферы важнейшим является принятие в общении, его качество, высокую значимость приобретает его групповое членство.

Просоциальному уровню смысловой сферы присуща истинная децентрация в осознании мира. Личность просоциальной направленности имеет так называемую «нравственную децентрацию», когда пытается встать на место другого человека в решении проблемной ситуации, то есть внутреннюю мораль, согласующуюся с общечеловеческой этикой [12; 13; 14]. Очевидно, что вершиной личностного развития человека можно считать просоциальный уровень личностных смыслов в его широком понимании.

Опираясь на изложенное, отметим, что альтруистичность человека имеет определенные компоненты, которые отражаются в ряде просоциальных качеств.

Во-первых, мы предполагаем важнейшим просоциальным качеством студента достаточно высокий уровень эмпатийности. Кроме эмпатии, просоциальными качествами следует назвать также высокий уровень самосознания, социальную активность и социальный оптимизм.

Высокий уровень самосознания рассматривается исследователями в качестве высшей степени развития личностного в личности и характеризуется осознанной внутренней направленности человека от процессов самопознания к самосовершенствованию через осуществление самоуправляемой поведения и самоконтроля [3; 5; 49].

Самосознание понимается противоположным по отношению к осознанию внешнего мира в качестве переживания единства и специфичности «Я» как автономной сущности, наделенной мыслями, желаниями, чувствами, а также способностью к действию. Во внешнем плане самосознание проявляется в качестве системы явно и неявно представленных самооценок и оценок других. Такая система лежит в основе заданной модели познавательных и социальных дистанций, которые позволяют человеку определять свое место в системе связей и отношений, существующих вне ее, а также производить механизмы своего самоутверждения в мире, самозащиты от мира, непосредственно отражая его индивидуальные качества [1; 3].

Таким образом, самосознание есть осознание собственных ценностно-символических оснований, предельных смыслов, обуславливающие наши представления и возможные отношения с миром и самим собой. Только благодаря сложным процессам совместной деятельности и взаимного общения личность является для самой себя самосознанием [54]. Самосознание начинается с самопознания, которое в свою очередь включает процессы самонаблюдения, самоанализа и самооценки. Психологическим механизмом самопознания является рефлексия.

Социальная активность личности реализуется в различных видах совместной деятельности и является интегральным свойством личности, охватывающим мотивы долга, полезности, интересов и престижа, которыми человек руководствуется в жизненных ситуациях. Социальную активность можно понимать как проявление гражданственности, а потому желание и умение самостоятельно, без личной выгоды, осознанно участвовать в многообразии социальной деятельности. Это

человеческое качество интегрирует в обобщенное личностное образование такие черты, как: самостоятельность, инициативность, творчество, ответственность, организаторские способности [40, с. 54].

Последней, основательным, на наш взгляд, просоциальным качеством является социальный оптимизм, который понимается учеными как духовное состояние людей и характеризуется положительным восприятием действительности, уверенностью в возможностях улучшения жизни, осознанием себя общественно значимой силой. Ведь собственные представления об объектах и ситуации, которые присутствуют в жизненном опыте отдельного индивида, и его субъективное отношение к ситуациям, демонстрирует высокую степень независимости от ценностно-нормативных координат социальности, в которых находится индивид. Однако пространство независимости последнего достаточно ограничено. Известно, что основная часть индивидуального сознания находится под непосредственным влиянием информации, актуально присутствует в социуме, которая влияет на сознание и поведение индивида как через массовые коммуникации, так и через непосредственное социальное окружение – референтные группы [1, с. 76].

Рассматривая студенческую среду, мы принимаем студенческий коллектив в качестве референтного для каждого его члена микросреды гуманно организованного сообщества, а потому способного к активизации смыслотворчества студентов в совместной деятельности и общении.

Таким образом, под понятием просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи мы понимаем такие личностные смыслы, согласно которым студент осознает собственную самореализацию как

принесение пользы другим людям и обществу, деятельно воссоздает такую установку в различных жизненных ситуациях и характеризуется определенными личностными просоциальными качествами, как: достаточный и высокий уровень эмпатийности, высокое самосознание, социальная активность и социальный оптимизм.

Справедлива мысль В. Мосолова, который отмечает, что «сегодня мы практически потеряли как в теории, так и в практике воспитания дух социального оптимизма и закономерно предстали перед идеей, что молодой человек должен, прежде всего, хорошо научиться «спасти себя» [43, с. 31 – 32]. По нашему мнению, такая идея является безвыходной, поскольку утверждает скорее деградацию человека как существа духовного, способного к изменению социальной действительности.

Поскольку нашей целью является обоснование теоретических положений формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи, то считаем целесообразным рассмотреть динамику личностных смыслов и общие механизмы функционирования системы личностных смыслов человека.

Подробная теоретическая разработка динамики смыслообразующих актов человека принадлежит Д. Леонтьеву. Последняя закономерно раскрывается в трех актах: смыслопорождения, смыслоосознания и смыслостроительства.

Так, смыслообразование автор определяет как «процесс распространения смысла от ведущих, смыслоконструктивных, ядерных смысловых структур к отдельным, периферическим, производным в конкретной ситуации разворачивающейся деятельности» [38, с. 255].

Д. Леонтьевым обоснованно такие психологические механизмы смыслообразования, как: замыкание

жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, встреча смыслов, полагание смысла.

Так, сутью замыкания жизненных отношений «является встреча субъекта с объектом или явлением, результатом которой становится неожиданное спонтанное нахождение этим субъектом важного жизненного смысла, то есть важного места в жизни субъекта» [Там же, с. 133]. Автор указывает, что присутствие в этом случае какой-то априорной необходимости неважно, более того, такое замыкание может привести к фрустрации имеющихся потребностей.

Индукция смысла представляет собой предоставление смысла деятельности, которая в предыдущее время выполнялась под внешним принуждением. Идентификацию Д. Леонтьев сочетает с определенной социальной группой или сообществом в процессе социогенеза, который приводит к присвоению смысловых ориентаций, свойственных для культуры этой социальной группы.

Под инсайтом, или просветлением, понимается внезапное угадывание смысла в том, где только еще ничего не было, «смысл возникает в сознании ... почти мистическим образом» [Там же, с. 136]. По поводу последнего М. Мамардашвили указывает, что, во-первых, в каком-то смысле истина уже есть у нас в любой момент, а, во-вторых, мы не приходим к ней в результате прямого или целенаправленного движения, мы можем войти в состояние, из которого эта истина вдруг откроется [41, с. 332].

Встреча смыслов рассматривается как столкновение субъекта-носителя внутреннего смыслового мира с другими смысловыми мирами. Д. Леонтьев указывает, что «встреча с другим смысловым миром приводит к осознанию своего, и результатом взаимодействия двух

смысловых миров может быть или обогащение смыслового мира субъекта, или его более или менее радикальные перестройки, связанные не только с нахождением новых смыслов, но и с разрушением пружин» [38, с. 133].

Наконец, полагание смысла – «это особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-то в своей жизни» [Там же].

Рассматривая общий процесс смыслотворчества, ряд авторов, среди которых: А. Асмолов, Б. Братусь, Б. Зейгарник подчеркивают, что личностные смыслы и смысловые образования не меняются от факта их осознания [2].

Однако, процессы смыслопорождения и смыслоосознания представляют собой лишь предпосылки для радикальной смысловой перестройки личности, которая охватывает глубинные личностные структуры. Ведь практическая реализация такого процесса возможна благодаря актам смыслостроительства.

Ф. Василюком представлена развернутая концепция указанных психологических механизмов и выделены три класса ситуаций возможной перестройки, а именно: критические перестройки, личностные вклады и художественное переживание [17, с. 27]. Критические перестройки, которые инициируются критическими ситуациями: стресс, фрустрация, конфликт и кризис – имеют специфические признаки в виде нарушения смысловой ответственности сознания и бытия субъекта.

Смыслостроительство осуществляется во внутренней деятельности, деятельности переживаний и представляет собой внутреннюю работу, направленную на преодоление смысловой несогласованности сознания и бытия, восстановление их соответствия и повышению осознания жизни [Там же, с. 30].

Существует также мнение Э. Киршбаума о наличии двух полярных эффектов в зависимости от психологических механизмов в подобных ситуациях переживания. Автором рассмотрены так называемые «эксquisite ситуации», которые наряду с понятием критической ситуации Ф. Василюка обобщают более широкий круг ситуаций (от проблемных до предельных) [27]. Решение такой ситуации осуществляется в двух вариантах.

Первый заключается в возможности «перестройки ранее образованных структур деятельности, общения, личностных качеств и выход на более совершенную качество саморегуляции и взаимодействия с миром» [Там же, с. 6].

Вторым вариантом может быть обращение к саморегуляции, направленной к снижению уровня эмоционального напряжения и психологической защиты [Там же, с. 11]. Фактически такая психологическая защита – это отказ в реальной жизненной ситуации от необходимого смыслостроительства, что представляет собой перенос решения конфликта из плоскости реальной жизни индивида к плоскости его сознания. Подобную защитную тенденцию описывает Дж. Келли, называя ее «враждебным» поведением. Вместо того, чтобы перестроить свои конструкты, которые могут адекватно соотноситься с реальной ситуацией жизни, человек должен осуществить попытку переинтерпретировать, переоценить или физически воздействовать на события, чтобы заставить их отвечать его желанию [66, с. 511].

Личностные вклады как второй класс ситуаций смыслостроительства возникают в ситуациях контакта и взаимодействия с другим смысловым миром – с другой личностью. Описанная ситуация предполагает такую

встречу под другим углом зрения и определяет ее как «толчок к внутренней работе» личности ради переосмысления себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта.

Присущая в той или иной степени всем людям инерционная тенденция к поддержанию целостности своей личности, к сохранению имеющейся смысловой структуры возникает в качестве прочного механизма предотвращения, который оценивает открытость личности глубинному диалогу и обеспечивает основы осмысления ею действительности. В результате этого в большинстве случаев подлинное общение имеет монологический характер. В монологе личность закрыта к взаимодействию на уровне смыслов и образ собеседника, является скорее проекцией личностной позиции говорящего, переносом на него того, что фактически значимое только «для меня».

Третьим классом ситуаций смыслостроительства является художественное переживание. Так, Л. Выготский отмечает, что процессы художественного восприятия не могут рассматриваться как только познавательное или эмоциональное отражение, они представляют собой внутренние трансформации, так называемую «переплавку чувств» [18, с. 263]. Систему же таких процессов многие авторы (Е. Целма, Ю. Шор и др.) называют «художественным переживанием». Случай, когда взаимодействие смыслового содержания события с личным опытом реципиента приводит к истинным трансформациям последнего, предстает в качестве эффекта катарсиса [26].

И. Карпенко отмечает, что катарсис – это целостное, насыщенное, динамичное состояние личности, которое определяет наивысшую степень ее духовной организации и возникает в результате очистки, осложнения и повышения ее ценностей и идеалов до уровня социально

значимых, национальных, общечеловеческих, и стать культурным человеком возможно только при условии прохождения школы всестороннего духовного катарсиса [Там же, с. 131]. Это значит самому пережить, самому обдумать, перечувствовать, а кроме того, и побороться за свое обдуманное, пережитое и прочувствованное. Поскольку катарсис происходит на уровне личностных смыслов и ценностей, поэтому, безусловно, нравственные противоречия можно считать главными.

Согласно мнению А. Гусейнова, среди ведущих нравственных противоречий можно определить следующие: во-первых, между психологическими силами, которые управляют поведением, и рациональным их объяснением, обоснованием со стороны личности; во-вторых, между склонностями, непосредственными аффектами и осознанно направленными установками; в-третьих, между различными нравственными позициями в ситуации жизненного выбора [22, с. 108].

Существенным является тот факт, что смысловые перестройки, происходящие под влиянием контакта с искусством, не являются жизненно необходимыми в настоящий момент, но вооружают субъекта механизмами преодоления реальных кризисов в будущем. Искусство позволяет переживать кризис безболезненно, воздействуя на человека непосредственно, как и реальная жизнь, наряду с этим вполне естественно, не заставляя его подчиняться любой жесткой необходимости [45].

Однако, заметим, что смысловая сфера личности является динамичной, а потому процесс смыслотворчества происходит в течение жизни непрерывно. Это означает, что имеющиеся смыслы, которые не соответствуют новым условиям ситуации, могут разрушаться, а их место занимает другими, более адекватными сложившимся

обстоятельствам. Поэтому, стоит подчеркнуть, что психологической основой формирования и трансформации общих смысловых ориентаций личности предстают не процессы порождения смысла от какого-то более общего смысла, а порождение смысла в непосредственном взаимодействии с миром. Последнее закономерно требует рассмотрения механизмов взаимодействия не только по отношению к внутреннему плану личности, но и рассмотрения психологических механизмов функционирования системы личностных смыслов в ее внешнем плане. В качестве таких механизмов, как указывает А. Серый, признаются следующие:

- интериоризация условий действительности;
- идентификация норм и ценностей социального окружения;
- интернализация личностного опыта [56, с. 384 - 385].

В трактовке понятия «интериоризация» целесообразно обратиться к теории деятельности А. Леонтьева. Согласно взглядам ученого, психическое развитие человека является детерминированным процессом усвоения индивидом общественного опыта, накопленного человечеством, знаний и средств деятельности [35]. Это означает, что интериоризация является преобразованием структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. Процесс интериоризации был также предметом исследований многих других авторов.

По мнению И. Клименко, интериоризация общественно значимых ценностей происходит благодаря усвоению социальных нормативов и осуществляется как на вербальном, так и на поведенческом уровне [28].

Б. Круглов считает интериоризацию ценностей сознательным процессом, предполагает наличие у человека

способности извлекать из множества явлений те, которые имеют для него некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем преобразовывать их в определенную структуру в зависимости от условий существования, близких и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и тому подобное. Ученый настаивает на том, что указанный процесс может осуществляться только при достаточно высоком уровне личностного развития, предполагает определенную степень сформированности высших психических функций, сознания и социально-психологической зрелости [33].

В формировании ценностно-смысловых ориентаций исключительно важную роль имеют эмоции. Как отмечает П. Хайд, «в отсутствии эмоциональной оценки и переживания знаний, индивиды будут принимать положительные ценности только на словах, на вербальном уровне», что затрудняет их рациональное осмысление и последующее воспроизведение в поведении [42, с. 162].

Ряд исследователей, среди которых: А. Басина, А. Дубовская, Р. Кричевский, А. Насиновская, Б. Парыгин, признают идентификацию в качестве значимого механизма межличностного общения. В частности, А. Дубовская и Р. Кричевский представляют такое определение механизма идентификации: «идентификация рассматривается нами как следование поведенческим или личностным характеристикам другого лица (человека), как реальное их воспроизведение или в похожих поведенческих актах, либо в символических эквивалентах поведения» [32, с. 61 – 62].

По мнению С. Батсон, механизм идентификации возникает в осознании мнимой схожести с другим человеком, результатом чего является возникновение эмоциональной реакции в виде эмпатической заботы, которую она отождествляет с симпатией, то есть с

ощущением тепла, нежности и сострадания к другому человеку. Если эта эмоциональная реакция приобретает устойчивость, то она может превратиться в альтруистическую мотивацию и побудить акт помощи – настоящий альтруизм как действие ради счастья другого человека [63, с. 45]. По убеждению С. Батсон, только тогда, когда человек чувствует эмпатию, его базовая мотивация может трансформироваться с эгоистической к бескорыстной (просоциальной) [Там же].

Наконец, рассмотрим сущность последнего механизма функционирования системы личностных смыслов – интернализации личного опыта.

Так, зарубежные авторы трактуют интернализацию как процесс, «благодаря которому объекты внешнего мира приобретают постоянное психическое представительство, то есть благодаря которому восприятие превращается в образы, которые формируют часть нашей психической среды и структуры» [52, с. 60].

Однако, под интернализацией понимается «более сложный процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизведение принятых норм и ценностей в собственной деятельности. Наряду с этим, интернализация означает принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результат своей деятельности» [Цит. по: 20, с. 104].

Вышеизложенное о сущности смысловых структур и процессов позволяет сделать вывод, что смысловая сфера личности не представляет собой какую-то жесткую устойчивую систему, а является динамичной и может претерпевать изменения на разных возрастных этапах человека. Поскольку человек является неотъемлемой органической частью общества, то и формирование его личности не осуществляется вне его и без учета

объективных законов его развития. Только на основе личностных смыслов получают развитие личностные достижения индивида, а предельные личностные смыслы в иерархической структуре определяют ценностную сущность личности.

Существенно, что интегральный результат личностного развития состоит в возникновении и проявлении у студента качеств самоорганизации: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности, устойчивости относительно негативных воздействий социума.

Отмеченное предполагает обоснование и внедрение новых подходов, технологий, моделирования и проектирования внеучебной студенческой деятельности, на практике реализующейся в специально организованной социальной среде.

Как считает Н. Коршунова, различные теории, методы и технологии имеют границы применения в педагогической деятельности. В данном случае имеется в виду именно «бытийный смысл», поскольку, если теория не включает в себя последнее (характеристики субъектов педагогической деятельности, региональные, культурно-исторические, временные, моральные составляющие, а главное: социальные, педагогические, материальные и другие условия образования), то она не является практико-ориентированной и не реализуется [30, с. 15 – 16].

Учитывая огромный потенциал внеучебной деятельности студентов, которая сочетает в себе оба ведущих факторы формирования личности студента – деятельность и общение, имеет большой спектр социальной открытости, ускоряет процесс интериоризации студентом социального опыта, проходит не только в режиме многократного повторения, но и сопровождается

меньшими стрессовыми ситуациями, можно выделить именно ее полем развертывания специально организованной социальной деятельности студенческой молодежи.

В связи с этим предметом нашего научного является педагогическая модель личностного развития студента вуза, которая практически реализуется с помощью молодежного социального проекта.

Мы считаем, что среди функций внеучебной деятельности значимое место занимает смысловая личностная функция. Конечно, в современной ситуации особое внимание следует уделить содержанию просоциальной смыслопорождающей деятельности студентов и разработке практико ориентированных технологий просоциального смыслов творчества молодежи во внеучебной деятельности.

Исследуемый нами процесс формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи имеет свое отражение в выработке личностью студента просоциальных качеств – высокого уровня самосознания, социальной активности, эмпатийности и социального оптимизма, что, по нашему мнению, может с успехом происходить во внеучебной деятельности вуза. Мы принимаем приоритет личностно-социального подхода к организации внеучебной деятельности в вузе, который декларирует многоаспектный, нелинейный, прогнозируемый характер развертывания коллективной студенческой деятельности в социокультурной среде.

Распространение возможности выбора видов и способов деятельности по усвоению культуронасыщенного содержания, опоры одновременно на интересы и запросы развивающейся личности, приводит к включению механизмов взаимодополнения и взаимоперехода

процессов социализации и индивидуального становления личности. Указанное отражает сущностную характеристику личностно-социального подхода и находит свое отражение во многих научных трудах исследователей (Л. Алиева, В. Андреев, Л. Гриценко, Л. Новикова, М. Поташник).

В рамках личностно-социального подхода, который предусматривает дополнение и обогащение противоположностей, внеучебная деятельность выступает интегративной диалектической целостной деятельностью. Такая методологическая позиция основывается на идее интегративности, которая заключается в том, что «в конструктивном синтезе противоположностей в единое целое последовательно на различных уровнях становления и развития педагогической системы оказывается бифуркационный механизм ее развития» [21, с. 45].

Сущностью интегративной деятельности является создание в ней качественно нового путем разрешения противоречий посредством конструктивного синтеза. Со стороны сознания отдельного студента этим новым является новый смысл. Мы опираемся на научные исследования Л. Гриценко и вслед за автором понимаем интеграцию как некий механизм, состоящий из взаимодействия следующих четырех механизмов: взаимодополнения, компенсации, опосредования и равновесия.

Интеграция понимается в качестве конструктивного синтеза, то есть осознанного, системного, в результате которого решается проблема и появляется новое качество. Например, В. Загвязинский отмечает, что для эффективной реализации методологической функции интеграции необходимо разработать определенный механизм, предусматривающий несколько типов взаимодействия оппозиционных сторон в интегративной

процессе [24]. Указанный механизм скорее представляет систему взаимосвязанных механизмов, на сущности которых целесообразно остановиться.

Во-первых, это механизм взаимодополнения, при этом возникает эффект синергизма, гармонизации или мультипликационный эффект. Развитие индивидуальности личности происходит через ее социализацию, посредством которой стоит гуманно организованная общность – коллектив. Механизм взаимодополнения заключается в сочетании во внеучебной деятельности нескольких приемов, методов и технологий, что позволяет достичь гармонизации развития индивидуальности студента в ходе его одновременной социализации.

Вторым механизмом является механизм компенсации, предусматривающий сочетание методов, технологий с целью компенсации недостатков, ограничений любых воспитательных систем. Механизм компенсации означает сочетание во внеучебной деятельности нескольких методов и приемов с целью компенсации их недостатков в том случае, когда они используются отдельно, отличаются по своей организационной сути, используются в различных формах деятельности, но имеют единую ценностную направленность – актуализацию рефлексивной среды в студенческом коллективе.

В-третьих, существует механизм опосредования, согласно которому оппозиции развивающихся гармонизируются через третье, опосредованное звено. Речь идет о существовании субъекта в диаде «автономность – идентификация с коллективом», когда осуществляется опосредование категорией «общность», то есть самоопределение личности происходит в совместной деятельности. Механизм опосредования предусматривает, что развитие оппозиций, их гармонизация осуществляется

через третье звено: автономность и индивидуальность студента, с одной стороны, и идентификация с коллективом – с другой, опосредуются через его самоопределение в совместной деятельности.

Целесообразно также отметить механизм равновесия при приоритетности, доминировании целого относительно своих частей. Как считает Л. Гриценко, «этот механизм определяет становление всей педагогики А. Макаренко, когда национально ориентированная культура (идеи и традиции отечественной науки и народного воспитания) стала приоритетом развития педагогической системы и вписалась в мировую педагогику, конкретизируя ее ценности и идеалы» [21, с. 46].

Механизм равновесия раскрывает диалектику категорий «Я» и «МЫ» в совместной деятельности, отражая доминирование целого относительно его частей и принципиальную несоставимость из них. Человеческая личность имеет соборную природу, в которой в единое целое вплетается духовно-уникальная сторона «Я» и духовно-универсальная сторона «МЫ» как составляющая личностного бытия и сознания [16].

Изложенные механизмы становления интеграции целесообразно считать собственно принципами личностно-социального подхода.

Безусловно, важным моментом в интегральном воспитании являются отношения личности и общества. Ученые отмечают, что в «социальном учении» (то есть обучении в группе) осуществляется выработка общепризнанных смыслов и норм, которые стабилизируются во взаимодействии [39, с. 459].

Значимым является то, что «при интегративном подходе коллизия «личность – общество» решается через их сочетание в воспитательном процессе, представляет собой единство непрерывного и дискретного. Воспитание

состоит из ряда ситуаций (коллизий), которые могут решаться таким образом, чтобы способствовать развитию личности или сообщества. Однако в целом это всегда приводит к повышению уровня развития как личности, так и общества, поскольку развитие одного влечет за собой развитие другого. Чем больше развито сообщество (в любом плане: нравственном, интеллектуальном, эмоциональном и др.), тем больше возможностей получает каждый ее член для собственного личностного развития. И, наоборот, развитие сообщества зависит от развития личностей, которые ее составляют. В сообществе, которое находится на высоком уровне организованности (коллективе), ее интеллектуальное, нравственное, эмоциональное поля является простой суммой соответствующих индивидуальных полей ее членов. В таком сообществе любое поле впитывает в себя все лучшее, что есть у членов сообщества, нивелируя имеющиеся в них недостатки» [21, с. 53].

Мы считаем, что бифуркационный механизм развития личности в контексте изложенного личностно-социального подхода позволяет применить к модели формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи идеи теории самоорганизации, являющейся одной из особенностей синергетического подхода.

В развитии человека и его отделения – это приобретение все большего количества и большей глубины и интегральности индивидуальных смыслов, а отсюда и свойств, увеличивающееся в плане именно осуществляемой деятельности, в духовном плане. Развитие всегда саморазвитие, как и образование – только самообразование. Как указывает Г. Селевко, «саморазвитие – процесс спонтанного (неуправляемого,

неосознаваемого личностью) присоединение опыта в процессе удовлетворения собственных нужд» [55].

Образование и воспитание являются разновидностями социальных систем, а потому могут быть рассмотрены в качестве самоуправляемых систем с нелинейностью собственного развития. В данном случае преимущество получает свойство, согласно которому движущая сила развития системы находится во внутреннем плане, а потому не может руководствоваться извне прямым влиянием с получением гарантированного результата. Именно такое качество системы рассматривают элементом самоорганизации, присущим синергетике.

Синергизм педагогического воздействия понимается как результат комбинированного действия составляющих ее факторов и воздействий, при котором итоговый эффект превосходит действие, оказываемое каждым из них в отдельности. Конечным результатом такого действия возникает пролонгированный характер воздействия [44, с. 7].

Самоорганизация как педагогическое явление издавна известна и имеет отражение в произведениях А. Макаренко, В. Сухомлинского, С. Шацкого. С современных позиций идеи синергетики разработаны в трудах таких ученых, как О. Астафьева, Н. Богословский, А. Бочкарев, М. Весна, В. Виненко, В. Журавлев, Л. Зорина, В. Игнатова, С. Кривых, И. Меньшиков, В. Рындак, Г. Рузавин, А. Санников, М. Соколовский, М. Таланчук, А. Федорова, Ю. Шаронин и др.

Предметом синергетики являются механизмы самоупорядоченности. Так, например, Г. Хакен определяет среди характерных черт процессов самоорганизации их целенаправленный, и, одновременно, природный,

спонтанный характер, когда ход процесса осуществляется при взаимодействии со средой, отличается некоторой автономностью, относительной независимостью от среды [62, с. 16]. Как указывает Г. Рузавин, самоорганизация возникает при наличии нескольких условий: во-первых, открытости системы, то есть способности обмениваться со средой энергией, веществом, информацией; во-вторых, достаточной отстраненности от точек равновесия и, в-третьих, неуравновешенности системы. Существенным фактом является то, что самоорганизация происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связана с переходом от неустойчивости к устойчивости [53, с. 54].

Таким образом, понятно, что самоорганизация является важным элементом синергетики, процессом, в котором создается, воспроизводится и совершенствуется организация сложной динамической системы.

Главными понятиями синергетики является понятие бифуркационных точек, флуктуации, диссипативных структур и аттракторов.

Критические точки, рядом с которыми поведение системы отмечается нестабильность, то есть возникает многовариантность выбора перехода системы в другое качество, называются бифуркационными. Появление нестабильности системы вызывает новый тип его поведения, что приводит к возникновению случайных явлений – флуктуаций. Их размер и направление инициирует возможную траекторию выхода системы из состояния нестабильности. Наряду с этим, случайные внешние воздействия могут сильно изменять дальнейшее развитие системы при условии даже слабого действия приводить к существенному результату [29, с. 18; 51, с. 236].

Ситуация, когда отдельная флуктуация и их комбинация значительно усиливается, ранее существующая организация системы нарушается и возникает более высокий уровень упорядоченности, что рассматривается в качестве диссипативной структуры [51, с. 54]. «Конечное состояние» системы привлекает все множество траекторий системы и понимается в синергетике как аттрактор [29, с. 14]. В качестве аттрактора можно считать определенным образом сформированное состояние сложной системы в ходе ее развития. Как отмечает С. Кривых, аттрактором может быть структура моральных принципов, кодекс законов, система верований, а также социум или отдельный человек [31, с. 64].

С. Кульневич выделены условия, при которых возможно возникновение в сознании новых, более сильных структур, имеющих новые качества:

1. Ситуация, которая имеет кризисное состояние, когда имеющиеся структуры не соответствуют новым требованиям.
2. Основной источник возникновения новых качеств заложен внутри самой системы, но поддерживается извне.
3. Новая структура должна «важить» для того, чтобы достичь определенной устойчивости.
4. Формирование новых качеств должно определяться синергетическими принципами и условиями [34, с. 25].

Так, к основным принципам синергетики относят принципы открытости, нелинейности и неравновешенности.

Принцип открытости является необходимым условием самоорганизации внеучебной деятельности, когда имеющиеся методологии не только не отрицают, а дополняют друг друга и именно благодаря этому

появляется возможность использовать различные педагогические подходы, методики и технологии [59, с. 23 – 24]. По мнению М. Богуславского, система образования вообще считается открытой миросистемой, своеобразным «полем неодинаковых путей развития» [7, с. 24]. В. Журавлев понимает под открытостью восприятия системой образования меняющихся социокультурных условий в обществе и отражение их в ее содержании, что создает «идеальную форму среды» [23, с. 58]. С. Шевелева отмечает, что открытая модель имеет несколько аспектов, а именно: открытость будущему, интеграция всех способов усвоения моделей мира; развитие синергетических представлений об открытости мира, целостность и взаимосвязь человека, природы и общества; обращение к мировоззренческим и смысловым моделям; личностная направленность процесса обучения и воспитания; развитие культуры коммуникации; психологическая установка студента на сверхзадачу, которая предусматривает в образовании постоянный поиск и изменение для формирования новых ориентиров и целей; изменение позиции педагога, что означает переход к совместным действиям в новых ситуациях открытого, меняющегося, необратимого мира [64, с. 47].

С принципом открытости непосредственно связан также принцип незамкнутости. Последний означает, что иерархический уровень может развиваться, усложняться только благодаря обмену энергией и информацией с другими уровнями.

Известно, что синергетика исходит из принципа эволюционирования окружающего мира нелинейными законами. Такая идея может быть определена в многовариантном (альтернативном) выборе. Как отмечают исследователи, многовариантность означает создание в социокультурной среде ситуации успеха, что стимулирует

у субъекта самостоятельный выбор и принятие ответственного решения на пути собственного личностного развития [59, с. 25].

Принцип нелинейности характеризует обновление системы путем последовательного разрушения старого порядка, хаоса с последующим рождением нового [15, с. 293]. Это означает, что результат может быть непрограммируемым и неадекватным усилиям, а целое не сводится к простой сборке его частей.

Поскольку система в синергетике является открытой, она одновременно и возникает неуравновешенной и стремится к определенному динамическому режиму, но не к равновесию. Указанное утверждает существование принципа неуравновешенности. Как указывает М. Федорова, неуравновешенные процессы рассматриваются по синергетическими законами в качестве стабильной системы и ее устойчивости [59, с. 16].

Кроме того, синергетический подход базируется на таких принципах, как: неустойчивость, иерархичность и эмерджентность, а также самоактуализации.

Именно принцип неустойчивости в системе характеризует наличие точек бифуркации, когда рождается новое качество, а потому появляется граница между новым и старым. Именно неустойчивость позволяет системе более активно воспринимать информацию. В педагогической системе авторы видят необходимость управлять педагогической деятельностью в состоянии ее неустойчивости путем применения резонансных действий [Там же, с. 90].

Принцип иерархичности обеспечивает структурность иерархической модели. Синергетика утверждает, что любые элементы, которые образуют структуру, передают ей часть своих свойств и функций.

Как отмечает В. Буданов, важным свойством иерархических систем является невозможность полной редукции, перевод свойств структур более сложных иерархических уровней на язык более простых уровней системы. Каждый уровень имеет свою внутреннюю границу сложности описания, преувеличить которую нельзя на языке этого уровня [15, с. 290].

Принцип динамической иерархичности (эмерджентности) описывает возникновение нового качества системы на одном уровне, в одном направлении. Медленное управления некоторыми параметрами более высокого уровня инициирует неустойчивость системы на более низком уровне, а потому вызывает бифуркации и перестройки ее структуры на этом уровне [Там же, с. 297].

Принцип самоактуализации означает способность каждого человека выходить за пределы любого возможного опыта. Так, как отмечает К. Пред, самоактуализация возникает самотрансцендентностью, которая освещает человека, постоянно стремящегося к свершениям, превышению себя, своей одаренности [50].

Синергетика в качестве методологического принципа позволяет усилить процесс формирования личности студента как субъекта деятельности и предоставить законченность некоторым важным личностным свойствам молодого человека.

Мы выделяем следующие особенности внеучебной деятельности, позволяющие рассматривать ее с позиций синергетической концепции.

Во-первых, внеучебной деятельности присуща энергетика, то есть активный источник, влияющий на систему со стороны творчества личности (как студента, так и преподавателя). Так, любой субъект внеучебной деятельности входит в систему как активный элемент,

преобразователь, который выходит из системы как более творчески насыщенная и обогащенная личность.

Во-вторых, внеучебная деятельность является открытой системой, она имеет непрерывный обмен энергией, информацией с окружающей средой. Поскольку способная к самоорганизации открыта система имеет объемные источники и стоки в каждой её точке, то и внеучебной деятельности присуща широкая связь с социумом, где реализуются внутренние потребности личности студента в социальной деятельности.

В-третьих, во внеучебной деятельности успешно осуществляется диалогическое общение, по крайней мере, условия для развития у студента рефлексивности, эмпатийности, толерантности, что формирует у него способность к сосуществованию, совместным действиям, нравственному обогащению.

В-четвертых, во внеучебной деятельности существует свобода выбора направления, содержания, организационных форм совместной студенческой деятельности, где согласно личным склонностям студента происходит разумное ограничение имеющейся многовариантности, что носит управляемый характер.

В-пятых, внеучебная деятельность, учитывая интересы студентов, опосредованные личностными смыслами, формирует у каждого субъекта удовлетворенность деятельностью, таким образом как раз и возникает аттрактор в синергетической системе.

Поскольку внеучебная деятельность студенчества является социальной деятельностью, то внешние воздействия качественно меняют ее внутреннюю структуру, когда из тока внешних хаотических воздействий рождается новый порядок – новая структура. Мы полностью разделяем взгляды И. Колесниковой в том, что своеобразным аттрактором в условиях

синергетического хаоса возникает, прежде всего, забота о качестве человека [10, с. 153].

Процесс формирования личности как процесс самоорганизации и саморазвития отражается во взаимодействии с широкой окружающей средой (сверстниками, преподавателями, близким окружением – семьей, другими различными социальными институтами). Поэтому студента как субъекта собственной деятельности можно рассматривать в качестве хаотической системы, которая имеет множество степеней свободы. Таким образом и проявляется суть самоорганизации, которая предусматривает одновременное педагогическое воздействие как разумное ограничение свободы выбора, носящее управляемый характер. Понятно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития; они имеют несколько собственных путей развития, когда хаос может рассматриваться механизмом самоорганизации и самопостроения структур. Отметим, что хаос, случайность, дезорганизация могут быть не только разрушительными, но и в определенных обстоятельствах содержать в себе творческий, конструктивный источник. Действительно, концептуально-методологическая новость идеи самоорганизации воплощается в том, что способность системы к саморазвитию происходит не только благодаря поступлению энергии, информации извне, а, прежде всего, благодаря использованию собственных внутренних возможностей, что означает привлечение студенческой природной активности к положительно социально ориентированной деятельности.

Мы считаем, что внеучебная деятельность студенческой молодежи может рассматриваться синергетической в случае соответствия ряду требований, а именно: быть содержательно неоднородной, что образует

ее сложность; социально открытой, предоставляя возможности устанавливать широкие социальные контакты; нелинейной, стохастической; иметь возможность достигать состояние неустойчивости, испытывая опосредованное воспитательное воздействие.

Резюмируя вышеизложенное, мы отмечаем высокую как теоретическую, так и практическую значимость использования личностно-социального и синергетического подходов к внеучебной деятельности студенческой молодёжи, поскольку в современных условиях указанные подходы отвечают условиям осуществления личностно ориентированного и личностно-социального воспитания, а потому актуализации студентом собственных потребностей, интересов, целей в открытом, самоорганизующемся и одновременно управляемом социокультурном пространстве.

На почве синергетического и личностно-социального подходов к внеучебной деятельности студенческой молодежи целесообразно выделить концептуальные идеи для создания модели процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи вузов во внеучебной деятельности.

Первой и центральной концептуальной идеей мы рассматриваем влияние процесса формирования просоциальных личностных смыслов студента на его личностное развитие, что определяет устойчивость и интегральность его личности, обеспечивая успешное социальное становление. Особенность указанного процесса заключается в том, что он закономерно требует педагогического прогнозирования и дальнейшего проектирования профессиональной деятельности, целью которой является предоставление ему как можно большей

управляемости наряду с социальной значимостью и эффективностью.

Второй концептуальной идеей мы рассматриваем глубокое понимание интенциональных характеристик процесса становления субъектности студента и процесс формирования его просоциальных личностных смыслов исключительно ситуативным. Педагогическая ситуация является интенциональной стороной процесса становления личности, то есть отражает субъектность сторон, взаимодействующих и имеет определенность формы (ситуация самоопределения, смыслотворчества), в ее пространстве действуют механизмы управления процессом благодаря системе ценностей. Категория ситуации выполняет две функции: во-первых, ограничительную относительно его опыта и, во-вторых, является его содержательной единицей.

С учетом такой характеристики внеучебной деятельности, как ситуативность, мы считаем целесообразным создание личностно-социальных педагогических ситуаций, имеющих определенные признаки. Личностно-социальная ситуация представляет собой разновидность пространственно-временного, социально-педагогического контекстов, когда структурно сочетается как специфика организации воспитательного процесса в вузе, так и многообразие социальных отношений, которые функционируют вне вуза, в социокультурной среде. Предметом личностно-социальной ситуации становятся коллизии, проблемы, конфликты, возникающие в разнообразии студенческой жизни и отражают аналогию с реальными социальными процессами. Личностно-социальная ситуация предполагает организацию диалогического общения, свободную встречу разных точек зрения, в результате чего осуществляется, порой спонтанно, самостоятельный выбор студентом

творческого решения, формируются навыки надситуативного поведения.

Третья концептуальная идея заключается в том, что формирование просоциальных личностных смыслов является процессом четко структурированным и одновременно целостным. Поскольку «процесс» (лат. Processus – прохождение, продвижение) – это закономерная, последовательная смена явлений, его переход в другое явление. Это категория, которая связана с категорией развития, то есть закономерного качественного изменения материальных и идеальных объектов, необратимого и направленного действия. Одновременное присутствие указанных свойств выделяет развитие от других изменений. Обратные изменения характерны для процессов функционирования, то есть циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, что, безусловно, лишает процесс развития свойственной единой, внутреннеобусловленной линии. Поэтому в результате развития возникает новое качественное состояние объекта.

Четвертой концептуальной идеей следует определить дискретность или стадийность процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи. Никогда нельзя рассматривать возможное состояние дела, исходя только из существующих определений, что такое состояние определенного процесса. Конечно, «развитие» рассматривается как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, охватывает накопление новых возможностей, появление разноуровневых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, ростом способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе

отношений и воспринимать мир более структурированным, интегрированным и содержательным.

Так, применительно к процессу формирования просоциальных личностных смыслов можно говорить об определенных этапах (стадиях) его развертывания. Процесс формирования просоциальных личностных смыслов закономерно связан общей логикой смыслотворческой активности личности и представляет собой последовательную цепь качественных преобразований последней.

Смысл открывается каждым человеком индивидуально среди множества существующих в мире смыслов, а потому ситуацию смыслопорождения может обеспечить только личностно-социальная ситуация, когда выделение в жизненном мире субъекта ведущих смысловых ориентиров, которые появятся в дальнейшем смыслотворческими основами его жизнедеятельности, осуществляется на почве индивидуально неповторимых актов смыслопорождения в значимой для человека среде.

Мы определяем следующие этапы исследуемого нами процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи:

1) самопознание (ведущие процессы: самоанализ, самонаблюдение, самооценка);

2) идентификация с референтной группой (коллективом)

3) самоопределение в совместной деятельности, этап принятия уникальных личностных смыслов.

Во-первых, мы полностью разделяем позицию, что понимание и взаимопонимание возникают необходимыми и одновременно достаточными условиями гуманности и эффективности любых методов, форм и средств воспитания. Конечно, понимание другого предполагает наличие важнейшего условия – такого априорного знания

(точнее, опыта) у субъекта понимания, за пределы которого он выйти не может, поскольку явно, что мы понимаем в других только то, что понимаем в самих себя. Иными словами, прийти к пониманию возможно только путем самопонимания собственного опыта, самопознание, что собственно и подразумевается под понятием рефлексивности. Самопознание означает работу личности студента над развитием собственной рефлексивности как приобретенного личностного качества. Рефлексивность – это осмысление человеком собственного опыта, предоставление ему собственных смыслов, это способ осуществления ее целостного «Я» и одновременно предпосылка формирования способности к диалогическому мышлению. Ведь диалог как способ бытия возможен при условии понимания и принятия другой точки зрения.

Во-вторых, идентификацию с референтной сообществом (коллективом) целесообразно считать ценностной деятельностью студента. Смыслы не возникают из внешних ценностей, а находятся человеком в процессе его жизнедеятельности, рефлексивного переживания и оценки действительности. Понятно, что смыслу научить нельзя, ведь личностные смыслы могут быть только морально усвоены и приобретены путем чувственного соотнесения себя и своих представлений с собственным опытом, приобретенным только благодаря взаимодействию с социальным окружением. Ценностное получение знаний и опыта, путь от сопереживания к сознанию, в отличие от пути простого накопления фактов, представляется важнейшим признаком интерактивности.

Пятой концептуальной идеей является выделение на почве определенных этапов течения процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи просоциальных качеств студента –

показателей наличия в смысловой сфере просоциальных личностных смыслов, которые одновременно следует считать качествами самоорганизации студента. Мы считаем экспрессией просоциальных личностных смыслов такие просоциальные качества, как: высокий уровень самосознания, социальная активность, высокая эмпатийность и социальный оптимизм.

Высокий уровень самосознания студента характеризуется его осознанной устремленностью к самосовершенствованию благодаря процессам самопознания, самоконтроля и самоуправляемой поведения.

Социальная активность студентов реализуется в различных видах их совместной деятельности, охватывающей мотивы долга, интересов и престижа. Под социальной активностью понимается также проявление гражданственности, а потому желание и умение самостоятельно, без личной выгоды, осознанно участвовать в многообразии просоциальной деятельности (волонтерское движение, молодежные общественные объединения и др.)

Эмпатийность считается способностью человека откликнуться на переживания другого человека. Студент с развитой эмпатией отличается высоким уровнем развития социальных эмоций и высоким проявлением нравственных чувств, причем, способность к эмпатии значительно коррелирует с альтруизмом.

Социальный оптимизм студента определен как его духовное состояние, характеризующееся положительным восприятием действительности, уверенностью в возможностях своей референтной среды – студенческого коллектива осуществлять определенное положительное влияние в социуме, осознание себя и своего окружения общественно значимой силой.

Шестой концептуальной идеей можно считать нелинейность процесса формирования просоциальных личностных смыслов. Каждая стадия или состояние процесса – это его качественная определенность на этом этапе развития, целостность. Ведь появление каждой следующей целостности не может происходить иначе, как через «взрыв» предварительной целостности, то есть из-за кризиса. С позиций синергетики возможное изменение состояния системы (в нашем случае смысловой сферы личности) инициируется в так называемых бифуркационных точках и разворачивается именно в категориях «кризиса» и «скачок». Известно, что кризисность возникает атрибутивным признаком процесса как смены состояний. Именно кризис является не только острым воспрепятствованием, тяжелым состоянием, а также и резким, крутым изломом, тяжелым переходным состоянием. Кризисное состояние направляет человека к поиску причин, которые инициировали его, для того, чтобы их выяснить, осознать и найти возможности и средства для выхода из него. Ведь кризис может стать точкой перехода к следующему, более высокому уровню целостности личности.

Категория «кризиса» является приближенной к понятию «скачок», понимаемое как корневое, качественное изменение предмета или явления, переход старого качества в новое в результате количественных изменений. Категория скачка раскрывает механизм перехода количественных изменений в качественные, когда периоды относительной стабильности (функционирование, накопление количественных изменений) заменяются кризисами (переходами из одного качества в другое).

Относительно процесса формирования просоциальных личностных смыслов можно говорить

также о сочетании резких и постепенных изменений на каждом этапе, поскольку действует сложный механизм индивидуально-смыслообразующих актов личности в постоянном взаимодействии с социальной средой, что, безусловно, гарантирует многогранную и длительную динамику процесса.

Принципиально важной является седьмая концептуальная идея о факторах и условиях процесса формирования просоциальных личностных смыслов. Фактор возникает объективным обстоятельством, его можно только прогнозировать. Условия трактуются как совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), которые необходимы для возникновения, существования или изменения какого-то объекта, как обстоятельство, от которого что-то зависит; обстановка, в которой что-то происходит.

Факторами процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи во внеучебной деятельности можно считать: личностные стремления как педагогов, так и студентов, их внутренние мотивы деятельности, потребности; природные личные качества, склонности, способности, «пластичность» к личностным перестройкам; личностный опыт и привычки. Мы рассматриваем такие факторы, как: стремление студента к общению, имеющее своей целью получение положительных эмоций как главной ценности и информации для построения целостной картины мира; стремление к самоопределению и самореализации в жизни, наиболее актуализирующееся во внеучебной деятельности.

Мы предполагаем, что педагогическими условиями процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи во внеучебной деятельности будут такие:

1) педагогическая поддержка в подготовке и презентации социального проекта во внеучебной деятельности, где практически реализуются личностно-социальные ситуации;

2) развитие у студентов таких просоциальных качеств, как: высокий уровень самосознания, социальная активность, эмпатийность и социальный оптимизм в референтном для студентов сообществе – коллективе;

3) использование интерактивных технологий и технологии педагогической драматизации, воспроизводящих реальные условия социального контекста жизни студентов.

Восьмой концептуальной идеей мы считаем идею создания критериально-уровневой базы для оценки результатов процесса формирования просоциальных личностных смыслов. Критериями сформированности просоциальных личностных смыслов студентов вузов мы считаем мотивационный, коммуникативный и деятельностный критерии. Мотивационный критерий имеет такие показатели, как: целеполагание самореализации на благо других людей, интерес к коллективной деятельности, теме обсуждаемой ситуации, социальный оптимизм. Показателями коммуникативного критерия определено: умение вести конструктивный диалог, рефлексивность, эмпатийность, толерантность. Деятельностный критерий предполагает высокую социальную активность, воспроизведение поведения помощи в ситуациях внеучебной деятельности. Определение критериев и показателей сформированности просоциальных личностных смыслов студентов позволило осуществить содержательное наполнение уровней сформированности просоциальных личностных смыслов студентов (высокий, средний, низкий).

Опираясь на определенные концептуальные идеи, мы рассматриваем шесть блоков в модели процесса формирования просоциальных личностных смыслов студенческой молодежи, среди которых: блок целеполагания, концептуальный блок, проективный блок, блок условий, блок реализации личностно-воспитательной ситуации и блок мониторинга.

Кроме указанных блоков, мы отдельно изымаем аттракторы в исследуемом процессе. Так, социальные требования являются внешним аттрактором, а личные стремления и интересы студента – внутренним.

Первый блок – целеполагание – охватывает три типа целей: стратегические, тактические и оперативные, которые в комплексе направлены на поддержку личностного развития студента.

Второй блок – концептуальный – включает определенные нами идеи, а также методологически обоснованные подходы и принципы, позволяющие спроектировать необходимые меры и их реализовать.

Третий блок – проективный – определяет бифуркацию, то есть такое состояние, когда осуществляется выбор тактических педагогических действий. Сущностью проективного этапа является выбор адекватных форм, методов и средств для реализации личностно-социальной ситуации. Так, мы считаем, что реализация личностно-социальных ситуаций будет успешно проведена в просоциальной деятельности студенческой молодежи и предусматривает разработку студентами социального проекта.

Четвертый блок – блок условий – определяет те педагогические условия, способствующие успешной реализации социального проекта, а именно: педагогическая поддержка социального проекта; развитие у студентов о социальных качествах, которыми являются

высокий уровень самосознания, высокая социальная активность, эмпатийность и социальный оптимизм; использование интерактивных технологий и технологии педагогической драматизации.

Пятый блок – блок реализации личностно-социальных ситуаций – является диссипативной структурой, отвечающей этапу презентации социального проекта и осуществляется с помощью интерактивных методов и приемов педагогической драматизации в таких формах работы со студенческой молодежью, как клуб и студия. В личностно-социальной ситуации студент проходит определенными этапами, которыми являются: самопознание, идентификация и самоопределение в коллективной деятельности. Результатом прохождения этих этапов является приобретение студентом просоциальных качеств, которые возникают одновременно качествами самоорганизации. Указанные качества в комплексе отражают наличие в смысловой сфере студента просоциальных личностных смыслов.

Мониторинг как последний шестой блок позволяет благодаря комплексу критериев определить успешность протекания исследуемого процесса.

Практической реализацией модели формирования просоциальных личностных смыслов студентов стала разработка и репрезентация социального проекта «Искреннее сердце», посвященного старшеклассникам общеобразовательных школ города Луганска, выполненного студентами нашей экспериментальной группы. Поскольку просоциальная деятельность ориентирована на сохранение, защиту, облегчение функционирования и развития социальных общностей, которыми могут быть другой человек, коллектив, общественная организация, культурные нормы и др., то в рамках нашего исследования реализован социальный

проект, целью которого было содействие повышению социального самочувствия школьной молодежи, профилактика аномии, деликвентного поведения в школьной среде путем взаимодействия студенческой молодежи и школьников с использованием потенциала интерактивного общения и театрального искусства.

Важно, что осуществляемое взаимодействие студентов и школьников имело своим результатом значимые изменения в личностном развитии как первых, так и вторых благодаря развитию их просоциальных качеств путем привлечения к работе в предложенных нами формах внеучебной деятельности. В рамках этого проекта было организовано молодежный клуб интерактивного дискурса, где были применены различные интерактивные технологии: «Аквариум», «Дебаты в формате Карла Поппера», «Займи – измени позицию» с использованием метода аргументации «PREC», «петельную дискуссию», дискуссию в стиле телевизионного ток-шоу, технологии ролевых игр, технологии развития рефлексии и эмпатии и др. Интерактивная коммуникация, которая составляет сущность интерактивных технологий, является обменом информацией между ее участниками, приводя к ценностному взаимообогащению опыта каждого, дальнейшего индивидуального осмысления ситуации, позволяет выделить уникальные личностные смыслы.

Кроме того, в социальный проект входила организация работы студии драматических импровизаций «Инсайт» с использованием технологии педагогической драматизации (этюдный метод педагогической драматизации, приемы драматического импровизации, контекстуального рефрейминга, «изменения ролей и социальной перцепции «Зеркало»). Именно педагогическая драматизация жизненного пространства школьников и студентов является сферой получения ими опыта

эмоционального и нравственного освоения окружающей их социальной действительности.

Так, мы определяем педагогическую драматизацию в качестве ведущего направления просоциального воспитания в педагогически организованной среде высшего учебного заведения, которая осуществляется с помощью специально организованных и социально направленных воспитательных ситуаций экзистенциального проживания и переживания студентами ряда событий собственного развития, жизнедеятельности и смыслоопределения, которые реализуются и эмоционально-чувственно закрепляются во взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве педагогов и студентов.

Как показал анализ литературы по драматизации, ее использование в социальной сфере межличностных отношений людей происходит во многих формах: психо-, мифо- и социодрама, в социально-ролевых играх, художественно-педагогическом моделировании ситуаций социального воспитания по методике рефрейминга и др.

Потому возникает вопрос отбора таких приемов и методов педагогической драматизации, которые в наибольшей степени отвечали бы содержательным и организационным особенностям проведения экспериментальной работы. Таким образом, для нас особый интерес представляет несколько приемов этюдного метода педагогической драматизации, а именно: «Изменение ролей», «Зеркало», драматическая импровизация, «рефрейминг».

«Изменение ролей» предстает этюдом, где протагонист оказывается в новой для него ситуации, предусматривая отстранение его от сегодняшней социальной или функциональной роли. Такая ситуация может состоять в нескольких вариантах: 1) как действие в

новых обстоятельствах, что требует новую роль; 2) как обмен ролями с кем-то из вспомогательного состава; 3) как полное или неполное ролевое соответствие какому-либо реальному или несуществующему персонажу; 4) как эвристическая изменение роли (по желанию протагониста); 5) как футуристическое изменение роли; 6) как конфликтогенное изменение роли; 7) дублирование роли с участием вспомогательных игроков; 8) психоцентрическое изменение роли (техника доказательной драматизации) 9) вспомогательное изменение роли, когда протагонист проигрывает роли вспомогательных игроков.

Прием «Зеркало» помогает узнать себя в других и других в себе через драматически акцентированные, а порой гипереболизированные черты поведенческой, этической, нравственной жизнедеятельности человека как субъекта межличностных отношений. Можно выделить следующие разновидности техники проведения приема «Зеркало»: а) вспомогательные игроки воспроизводят конкретный, реконструированный или драматически возможный эпизод из жизни протагониста, последний оценивает соответствие психологически «зеркальной» трактовки его личности; б) все участники разыгрывают педагогически организованные, инсценированные этюды, в которых есть свой герой, после чего совместно определяется и обсуждается, кого именно показало «Зеркало»; в) подготовленные режиссером участники вспомогательной группы говорят наиболее типичные фразы из лексикона протагониста или с помощью мимики, пантомимики демонстрируют типичные черты его невербального самовыражения; г) все участники совместно реконструируют реальное событие, уже имевшее место, зрители узнают героев этого события, оценивают, обсуждают увиденное. Драматическая импровизация основывается на том, что участникам драматического

действия предлагается почувствовать себя и свои поступки в ситуациях и обстоятельствах, намеренно педагогически сконструированных и нетипичных для способа их повседневной жизни и отношений. Например, это может быть ситуация представления игроков в других временных и пространственно-географических условиях, в другом возрастном и общественно-историческом измерении, с имеющимися финансовыми и техническими возможностями решения широкого круга личных и социальных вопросов и тому подобное.

В рамках нашего исследования были предложены ситуации, касающиеся решения нравственных задач: «Помогал бы я друзьям, если бы сам остался без работы?» (использовано в драматическом действии «Вечный фонарик»), «Что я сделал бы лично ради запрета распространения наркотиков, если бы мой друг (подруга, близкий человек) ими злоупотреблял?» (драматическое действие «Тайна цветка папоротника»), «Каких бы поступков я особенно избегал, если бы надеялся на соответствующее отношение окружающих к себе?» (драматическое действие «Надежда») и др. В школьной аудитории такими сконструированными ситуациями стали: «Если я искренне люблю своего ближнего, что я готов сделать для него?» (драматическое действие «Пока сердце бьется в груди»), «Если бы я была абсолютно счастливым человеком, что мне нужно иметь?» (драматическое действие «В поисках счастья»), «Если бы я осуществил свою мечту?» (драматическое действие «В поисках счастья»), «Если бы мир вокруг тебя стал таким, каким ты хочешь его видеть?» (драматическое действие «Алхимик»), «Если бы мы стали лучше, чем сейчас?» (драматическое действие «Алхимик»).

Особенностью драматической импровизации является разворачивание драматического действия в три

этапа, а именно: 1) «воплощения»; 2) «проживание»; 3) «переживание».

Первый этап – «воплощение» – представляет собой этап проигрывания педагогической ситуации на понятийном, морально-смысловом и целеполагающем уровнях, когда осуществляются основные сценарные и структурно-режимные моменты игры.

«Проживание» как второй этап составляет внутреннее принятие основных организационных и сюжетных моментов драматического действия, происходит «присвоение» условий участия каждого игрока по заданному ролевому содержанию действия.

Последний этап есть «переживание», суть которого состоит в принятии духовного мира и мотивации поступков персонажей. Это необходимое условие осознания самооценки, самоконтроля, самокоррекции по отношению к себе и своим поступкам, собственных ценностных ориентаций и социально-нравственных приоритетов в поведении. Этап переживания возможен только на почве создания адекватных условий насыщенного смыслового проживания указанных качеств в соответствующих ситуациях в контексте специально организованного пространства драматической игры.

Наконец, особое значение для нашей экспериментальной работы имеет прием «рефрейминга». Собственно понятие «рефрейминг» в переводе с английского языка имеет два альтернативных значения. Так, с одной стороны, «рефрейминг» означает «смену рамы в картине», а с другой – может переводиться как «изменение картины в раме», и поэтому соответственно выделяют контекстуальный и содержательный рефрейминг. По сути рефрейминг является приемом децентрации, дальнейшей идентификации с определенной социальной ролью и

рефлексивного понимания собственной субъективности. Смысл любого события, поступка и др. зависит от рамки или контекста, в котором человек его воспринимает. Чтобы найти позитивное намерение поведения, человек находит другой контекст и осмысливает в нем собственные поступки, что и является сущностью контекстуального рефрейминга. Содержательный рефрейминг, наоборот, означает качественное изменение самого содержания ситуации, события, которое в дальнейшем осмысливается в том же контексте или рамке.

Так, С. Фейгинов отмечает, что «именно рефрейминг позволяет увидеть мир в различных социальных, психолого-педагогических и нравственных перспективах и контекстуальных «рамках» его освоения и понимания» [60, с. 191]. Автор выделяет пять основных задач, которые выполняет рефрейминг с педагогической точки зрения.

Во-первых, «рефлексивные по своей имманентной природе «рамки» позволяют увидеть себя и других, вещи, предметы и явления, которые нас окружают, глазами какбы самостоятельных человекоролей, которые постоянно живут и действуют как в нас самих, так и в отношении нас» [Там же]. Во-вторых, рефрейминг позволяет рассматривать отдельные ключевые события и ценности, значения и смыслы в «рамках» педагогического анализа. В-третьих, благодаря рефреймингу «рамка» и «картина жизни» переоформляются, а потому приобретают большую прозрачности. В-четвертых, происходит трансфер новых представлений, которые обогащаются селективностью, рефлексивной отзывчивостью, в события повседневной жизни и отношений воспитанников. Наконец, в-пятых, возникает осознанная необходимость выделения новых, более глубоких слоев рефлексии,

благодаря не только процессу позиционирования, но также дистанцирования [Там же, с. 192].

Практиками рефрейминга выделяется несколько видов «рамок» в зависимости от способа применения. Так, существуют: рамка внимания, установки, интерпретации, среды, проблемы, конфликта, оптимизации, эмоциональная, вербальная рамки и др. Согласно нашим задачам для нас особый интерес возникает возможность использования рамок среды и конфликта. Использование контекстуального рефрейминга, по которому событие личностно-социальной ситуации как содержание помещают в рамку другой позиции, социальной ситуации, временного и пространственного измерения особенно эффективно при условии применения рамок среды и конфликта. «Рамка среды» позволяет протагонисту понять, почувствовать информационно-абстрактное чувство взаимодействия типа «Я – среда – общество – Я». Благодаря механизмам рефлексивного отстранения от объекта познания воспитанник воспринимает его как образ определенных жизненных ситуаций и обстоятельств.

Поскольку конфликт понимается как универсальный ключ к пониманию и решению проблем, то особую роль играет использование «рамки конфликта». Так, проигрывание столкновения противоположных представлений скорее имеет своей целью проявление моральной и социальной природы конфликта, а не демонстрации его протекания на практике. Указанное, несомненно, формирует рефлексивную позицию субъекта по изучению и анализу причин возникновения конфликта.

Итак, если началом любой коммуникации между людьми является определение позиций, то путем взаимодействия этих позиций (социальных ролей) возможно и регулирование их общения. Такой факт является для нас исходным моментом создания

управляемого взаимодействия различных социальных ролей в проигрывании студентами ситуаций индивидуального опыта, а также ситуаций, которые могут иметь место в жизни каждого студента.

Важно, что согласно принятому нами личностно-социальному подходу к внеучебной деятельности, а потому и к проектированию воспитательных ситуаций, мы руководствуемся, в первую очередь, принципами взаимодополнения и компенсации, что требует сочетания как интерактивных технологий, так и педагогической драматизации во внеучебной деятельности студенческой молодёжи. Поскольку вся наша жизнь невозможна без проигрывания тех или иных социальных ролей, то внеучебная деятельность в высшем учебном заведении позволяет студенту испытать себя в различных видах социальной деятельности, выяснить их личностную ценность для себя и выбрать в дальнейшем свой личный путь. Главным является то, что происходит этот процесс в общении с Другим, в сопереживании Другому, в согласии его в принятии Другого. Именно такой путь является путем приобретения ценности Другого, а поэтому возникает рефлексивным путем приобретения личностью студента высокого уровня эмпатийности.

Нами было организовано и внедрено в педагогический эксперимент работу студии драматических импровизаций «Инсайт». Для организации работы нашей экспериментальной театральной студии были приглашены студенты и руководители действующих студенческих театральных студий на базе нашей экспериментальной площадки – Луганского государственного института культуры и искусств, таких как: «Откровение», «Deer», «Art & Gart». Помощь в режиссуре и проигрывании ролей предоставляли запрашиваемые гости – руководители городских юношеских коллективов художественной

самодетельности «Восток», «Brilliance», молодые актеры украинского и русского драматического театра г. Луганска.

Проверка эффективности осуществлённого социального проекта проводилась с помощью специального психодиагностического материала (тест смысложизненных ориентаций (СЖО), методики: предельных смыслов (МГС), ценностных ориентаций М. Рокича, определения эмпатии А. Меграбяна и М. Эпштейна, диагностирования уровня онтогенетической рефлексии), бесед, интервью, педагогического наблюдения. Нами было получено статистически значимые результаты повышения высокого и среднего уровней просоциальных личностных смыслов, уровня рефлексивности и эмпатийности студентов, принимавших участие в подготовке и проведении социального проекта. Получено статистически значимое повышение высокого уровня просоциальных личностных смыслов студентов на 18,9%, среднего – на 23,6%, уменьшение низкого уровня просоциальных личностных смыслов на 42,5%, повышение индекса децентрации на 17,37%, уровня рефлексивности на 18,6% и эмпатийности на 23,8% в экспериментальной группе студентов по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Таким образом, мы пришли к выводу об активном осуществлении процессов децентрации и идентификации у студента на уровне его сознания, значимые сдвиги в осознании студентами своей деятельности, своего выбора, а потому и о качественных изменениях в их смысловой сфере. Полученные результаты подтвердили эффективность теоретически обоснованной модели процесса формирования просоциальных личностных смыслов студентов с позиций личностно-социального и синергетического подходов, а также ее практической

реализации – молодежного социального проекта «Истинное сердце».

Безусловно, проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы. Мы считаем, что дальнейшего изучения требуют вопросы определения новых понятий в области педагогической синергетики, разработки инновационных социально-педагогических технологий работы со студенческой молодежью и использования инновационных воспитательных приемов и методов, в частности в системе непрерывного образования. Отдельным направлением становится вопрос психолого-педагогического сопровождения студенческой молодежи в социокультурной среде в течение всего обучения в вузе, что позволит эффективно организовывать просоциальную деятельность студентов и способствовать их личностному становлению.

В свете вышеизложенного становится понятным, что существенное ускорение темпов развития социальной жизни в целом и образования в частности актуализирует задачу перехода от эмпирических обобщений практики построения обучения и воспитания на интегративной основе к опережающему научно-теоретическому осмыслению фундаментальных законов и принципов интеграции образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алтунина И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения : учеб. пособие для вузов / И. Р. Алтунина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006. – 144 с.
2. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник и др. // Вопр. психологии. – 1979. – № 3. – С. 35 – 45.

3. Бакиров В. С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В. С. Бакиров. – Харьков : Вища шк., 1988. – 147 с.
4. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник 1984 – 1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80 – 160.
5. Бездухов А. В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студентов в процессе обучения в педагогическом университете : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / А. В. Бездухов. – Самара, 2000. – 21 с.
6. Бережная И. Ф. Формирование социальных ориентаций подростков в детском загородном лагере : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бережная Ирина Фёдоровна. – Воронеж, 1998. – 151 с.
7. Богуславский М. В. Синергетика и педагогика / М. В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89 – 95.
8. Большой энциклопедический словарь [А – Я] / гл. ред. А. Прохоров. – 2-е изд. – М. ; СПб. : Большая рос. энцикл. : Норинт, 1997. – 1434 с.
9. Бондаревская Е. В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-воспитательном пространстве Педагогического института ЮФУ / Е. В. Бондаревская ; под ред. В. И. Мареева. – Ростов-н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 80 с.
10. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
11. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.

12. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестн. МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46 – 63.
13. Братусь Б. С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 2004. – № 3. – С. 78 – 91.
14. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
15. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285 – 304.
16. Булычев Ю. Ю. К вопросу об отношении начал соборности и общественности в социальной жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу : http://anthropology.ru/ru/texts/bulichev_120k6.html.
17. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
19. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1968. – 567 с.
20. Глотова Г. В. Актуальность и ведущие подходы к исследованию внеучебной работы в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журн. : <http://www.prof.msu.ru/puble/omsk/84htm>.
21. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания : личностно-социальный подход : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – 2-е изд., стер. – М. : „Академия”, 2008. – 240 с.

22. Гусейнов А. А. Долг и склонности: Анализ противоречивости моральной мотивации в домарксистской этике / А. А. Гусейнов // Вопр. философии. – 1981. – № 10. – С. 107 – 117.
23. Журавлёв В. А. Образование: стратегия развития и синергетика / В. А. Журавлёв // Перемены – 2000. – № 2. – С. 56 – 69.
24. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальностям „Педагогика и психология” и „Педагогика” / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2007. – 187 с.
25. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
26. Карпенко И. М. Катарсисные основы формирования духовной культуры личности / И. М. Карпенко // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (11 – 13 листоп. 2003 р., м. Луганськ). – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 274 с. – Ч. 1. – 2003. – С. 131 – 135.
27. Киришбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киришбаум, А. И. Еремеева. – М. : Смысл, Академ. проект, 1999. – 180 с.
28. Клименко И. Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека / И. Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М. : Наука, 1992. – С. 3 – 12.
29. Князева Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 38 – 51.

30. Коршунова Н. Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 12 – 17.
31. Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования / С. В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
32. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности „Психология” / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
33. Круглов Б. С. Социальная направленность личности / Б. С. Круглов // Формирование личности старшеклассника / ред. И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1989. – С. 12 – 14.
34. Кульневич С. В. О научно-педагогической грамотности / С. В. Кульневич // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 23 – 29.
35. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
36. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
37. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
38. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
39. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М. : Педагогика, 1970. – 685 с.

40. Лукьянова Л. В. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебно-воспитательном процессе учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лукьянова Людмила Васильевна. – Биробиджан, 2006. – 177 с.
41. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути) / М. К. Мамардашвили. – М. : Ad Marginem, 1995. – 547 с.
42. Моральные ценности и личность / ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичев. – М. : Педагогика, 1994. – 176 с.
43. Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI – XX вв. : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 „Теория и методика воспитания (по направлениям и сферам деятельности)” / В. А. Мосолов. – СПб., 2000. – 41 с.
44. Назарова Т. С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода в обучении / Т. С. Назарова, В. С. Шаповалова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 3 – 10.
45. Натев А. Искусство и общество / А. Натев. – М. : Прогресс, 1966. – 320 с.
46. Никитенко С. Н. Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никитенко Светлана Николаевна. – Волгоград, 2006. – 166 с.
47. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АЗЪ, 1994. – 928 с.

48. Петровский А. В. Способности и труд / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1966. – 80 с.
49. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. Д. Повзун. – СПб., 2005. – 46 с.
50. Поппер К. Логика и рост научного знания : избранные труды / К. Поппер ; ред. В. Н. Садовский. – М. : Прогресс-Традиция, 1983. – 605 с.
51. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс ; под ред. В. И. Аршинова, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
52. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт ; пер. с англ. и ред. С. М. Черкасов. – СПб. : Питер, 1995. – 288 с.
53. Рузавин Г. И. Синергетика и системный подход / Г. И. Рузавин // Философские науки. – 1985. – № 5. – С. 48 – 55.
54. Сарджвеладзе Н. И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу : <http://psylib.org.ua/books/sarjv01/txt02.html>
55. Селевко Г. К. Я-концепция. Электронная версия. – Режим доступа: <http://www.selevko.net/2yakoncept.php>.
56. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов у студентов вуза в процессе обучения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Серый Андрей Викторович. – Кемерово, 2005. – 411 с.
57. Смольникова Л. В. Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к

- агрессивному и просоциальному поведению : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Л. В. Смольникова. – Ярославль, 2006. – 27 с.
58. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
59. Фёдорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фёдорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
60. Фейгинов С. Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания / С. Р. Фейгинов. – Ярославль : Акад. развития: Академия Холдинг, 2004. – 272 с.
61. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозман, Д. А. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
62. Хакен Г. Синергетика : пер с англ. / Г. Хакен. – М., 1980. – 406 с.
63. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
64. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С. С. Шевелева. – М. : ИЧП „Изд-во Магистр”, 1997. – 48 с.
65. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология”/ Е. Ф. Яценко. – Ярославль, 2006. – 48 с.

66. Kelli G. The psychology of personal constructs / G. Kelli. – New York : Norton, 1955. – XVIII, 1210 p.

И. В. Чеботарева

2.5. Формирование духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения будущих педагогов

Современные быстро изменяющиеся социокультурные условия актуализировали потребность в специалистах способных быстро реагировать на эти изменения и решать профессиональные задачи в новых нестандартных ситуациях. Педагог не является исключением, напротив, образовательная сфера тесным образом связана со всеми сферами человеческой деятельности и учительское сообщество первым должно реагировать на изменения в обществе и удовлетворять его запросы в подготовке молодого поколения к жизни. Важнейшее значение на рынке труда приобретают такие характеристики педагога, как способность принимать аргументированное, взвешенное решение; способность к саморефлексии; умение формулировать свою профессиональную позицию и отстаивать ее; навыки работы с большим объемом информации, умения ее анализировать, перерабатывать и применять в профессиональной деятельности; способность к творчеству; умения общения, сотрудничества, сотворчества и т.д.

Современный учитель должен быть подготовлен к работе с нынешними детьми, которые ждут не только образованного, но и гуманного педагога. Учителя, умеющего и желающего сделать детскую жизнь яркой, интересной, захватывающей, познавательной, который не