

Министерство образования Республики Беларусь
БЕЛОРУССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ
АКАДЕМИЯ

В.А.СМЕТКИН

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗА

Минск 2002

Министерство образования Республики Беларусь
БЕЛОРУССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ
АКАДЕМИЯ

В.А.СМЕТКИН

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗА

*Рекомендовано Редакционно-издательским советом Белорусской
государственной политехнической академии*

Минск 2002

УДК 378:374.4

ББК 74.58

С 50

Рецензенты:

А.П.Сманцер – доктор педагогических наук, профессор;

К.В.Гавриловец – доктор педагогических наук, профессор

Сметкин В.А.

С 50 Формирование будущего специалиста как субъекта жизнедеятельности в процессе воспитательной работы вуза / В.А.Сметкин. – Мн.: БГПА, 2002. – 124 с.

ISBN 985-6529-58-1.

В монографии анализируется искусство жить как цель воспитания, выявляется специфика формирования личности как субъекта жизнедеятельности, определяются показатели, структурные компоненты культуры жизнедеятельности личности, раскрываются основные направления воспитательной работы вуза по формированию будущего специалиста как субъекта жизнедеятельности. Особое внимание уделяется вопросам целеполагания, удовлетворению ориентационных потребностей студентов, стимулированию самопознания, специфике и показателям формирования личности студента как субъекта жизнедеятельности, содержанию воспитательной работы в вузе, системности управления воспитательной работой в вузе как условия активизации опыта жизненного самоопределения студентов.

Издание предназначено для научных работников, аспирантов, слушателей магистратуры, преподавателей учебных заведений и руководителей системы вузовского воспитания.

Библиогр. 185; рис. 1; табл. 10.

УДК 378:374.4
ББК 74.58

ISBN 985-6529-58-1

© Сметкин В.А., 2002

Введение

Одним из средств преодоления пассивности в процессе жизненного самоопределения, возложения ответственности за неудовлетворенность жизнью на других (родителей, обстоятельства, общество) является формирование у растущего человека расширенного самосознания, включающего взгляд на себя как на основного строителя собственной жизни.

Осознание своей жизни как индивидуальной и неповторимой, а себя как субъекта права и обязанности разумно распорядиться своей жизнью помогает молодому человеку приводить природные способности в соответствие с жизненными возможностями, более ответственно моделировать способы жизни, прожить жизнь плодотворно и счастливо.

Современные молодые люди в качестве субъектов жизнедеятельности проявляют себя по-разному: одни – действительно-практически, другие – умозрительно строя и переделывая свои планы, но так и не приступая к их реализации. Значительная часть молодежи позитивные перспективы своей жизни связывает с определенным стечением обстоятельств, которые должны организовать другие. Иные преимущественно рассчитывают на свои силы, активно совершенствуются, изменяют образ жизни.

Способы моделирования жизни различаются направленностью (на потребление или самоотдачу), осознанностью – неосознанностью, последовательностью – стихийностью.

Моделирование личностью своей жизни – интегральное понятие, включающее самоопределение в системе жизненных ценностей, целостное самопознание и самотворчество своей личности, проектирование своего ближайшего и отдаленного будущего, поиск своего места в жизни.

Переход от стихийного способа моделирования жизни к осознанному, по мнению психологов (К.А. Абульханова-Славская [3; 4], К. Обуховский [107], С.Л. Рубинштейн [123] и др.), предполагает формирование у молодых людей ценностного сознания, проектировочного и социального типов мышления, целостности в овладении общественным опытом (опытом профессиональной деятельности, культуры, межличностных отношений), умения проблемно относиться к своей жизни, знания стратегий построения общения, организации времени жизни.

В настоящее время процесс вузовского образования не нацелен на системное решение задачи формирования личности студента как субъекта жизнедеятельности. Несомненно, что построение личной жизни внутри социальной действительности молодые люди осуществляют самостоятельно, но образование должно вывести их на такой уровень духовной, психологической зрелости, развить в них такие личностные способности, которые позволяют осмысленно планировать свою жизнь, вырабатывать продуктивную, устойчивую жизненную позицию в сложных, стрессовых ситуациях, преодолевать случайный, навязанный способ жизни, пребывание во власти бездуховных ценностей.

Предлагаемая вниманию читателя работа позволяет взглянуть на проблему формирования будущего специалиста как субъекта жизнедеятельности в процессе воспитательной деятельности вуза с позиций цели воспитания как «искусства жить», специфики воспитательной работы вуза. В работе обсуждаются основные направления воспитательной работы вуза по формированию будущего специалиста как субъекта жизнедеятельности. Книга рассчитана на то, чтобы ознакомить педагогов высшей школы с новыми подходами в организации воспитательной работы со студентами в вузе, которые не получили достаточного распространения в реальной воспитательной практике вузов.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Формирование «искусства жить» как цель воспитания

Модель здорового общества, обеспечивающего своим гражданам высокое качество жизни, волнует человечество на протяжении тысячелетий.

Несомненно, что в основе высокого качества жизни общества лежат разумные социально-экономические и политические решения. Однако создание общества с высоким качеством жизни предполагает и формирование у его членов индивидуальной культуры жизнедеятельности.

Проблема эта является сквозной в наследии выдающихся мыслителей античности, эпохи Возрождения, Просвещения, Нового времени.

Искусство жить в наследии Сократа [145], Платона [114], М. Монтеня [102], Я.А. Коменского [74], Дж. Локка [96], Ж.Ж. Руссо [124] подразумевает способность любить «насущную жизнь», сохранять присутствие духа, видя ее жестокие проявления, способность претерпевать несчастья, избирать тот род жизни (образ жизни), в котором индивид был бы и полезен человеческому обществу, и испытывал удовольствие бытия, был способен управлять своими желаниями (готовность к самоограничению и самодисциплине).

Способность любить жизнь Я.А. Коменский определял как способность наслаждения плодами жизни [74]. Средствами ее развития являются здоровье, гуманное отношение к людям, включенность растущего человека в разнообразие видов свободной, творческой деятельности, в процессе которых развиваются его интеллектуальные и эмоциональные силы, формирование культуросоздающих способностей (общения, этического восприятия искусства, природы, окружающей среды; самостоятельного мышления, самообразования).

«Правда, есть люди, – писал Дж. Локк, – обладающие столь крепкой и столь хорошей от природы сложной конституцией – как физической, так и духовной, что они нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна только сила их природной одаренности от самой колыбели влечет их к прекрасному, и благодаря преимуществу их счастливой природной организации они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны» [96, с. 412]. Большинству людей необходимо направленное воспитание, развивающее в них способность к активной жизнедеятельности и жизнотворчеству.

Одной из составляющих такого интегративного личностного образования, как искусство жить, является формирование в растущем человеке ценностного, глубоко осознанного отношения к здоровому образу жизни, потребности и способностей его осуществления. «Насколько здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья и насколько каждому, кто желает играть какую-либо роль в мире, нужна крепкая конституция, способная переносить лишения и усталость, – это настолько ясно, чтобы требовать каких-либо доказательств», – отмечал Дж. Локк [96, с. 413].

Любовь к насущному бытию проявляется в многообразии желаний. Искусство жить включает умение индивида управлять ими и отказываться от некоторых, подчиняясь доводам разума.

Но разум сам, подчеркивал Дж. Локк, должен приобрести определенные характеристики. Он должен приучиться оперировать ясными понятиями о вещах, рассматривать идеи в разных отношениях и связях, сформулировать проблему, систематизировать аргументы, необходимые для ответа на стержневой вопрос.

Таким образом, искусство жить – это и умение отнестись к жизненной ситуации как познавательной задаче, и способность к прогнозированию более или менее отдаленного будущего.

Чувство удовлетворенности, полноты жизни, отмечают многие исследователи проблемы жизнедеятельности и жизнотворчества личности (К.А. Абульханова-Славская [3], Б.Г. Ананьев [9], М.С. Каган [65], А.И. Титаренко [156], В.П. Тугаринов [159; 160], В.Н. Саготовский [126], Э. Фромм [171; 172], А. Швейцер [178] и др.), основано на развитии ценностной сферы.

Исследователи функций ценностных ориентаций отмечают, что последние являются источниками реальных целей жизни человека.

В работах по психологии (А.В. Брушлинский [35], Я.А. Пономарев [116], О.К. Тихомиров [157], А.Г. Шумилин [181] др.) отмечено, что мышление само по себе не является двигателем человеческого поведения, им являются потребности индивида и общества. В свою очередь потребности и цели деятельности органично связаны с ценностным полем человека.

Э. Фромм создал типологию жизненных ориентаций человека, положив в ее основание и способ, каким индивид воспринимает других, и способ самовосприятия. Им выделено 5 типов жизненных ориентаций: рецептивный, эксплуататорский, стяжательский, рыночный и продуктивный [171].

При рецептивной ориентации человеку представляется, что источник всех его благ, его безопасности, успеха кроется в любви окружающих, т.е. находится вовне. Основная установка такого человека – быть любимым. Люди с таким типом жизненных ориентаций слишком зависимы от других, беспомощны в ситуациях принятия ответственности на себя, убеждены, что ничего не способны достичь без посторонней помощи.

При эксплуататорской ориентации продолжает доминировать представление о том, что источник благ находится вовне и сам индивид не является создателем своего успеха. Но при этой ориентации он не надеется получить что-либо в дар от других, завоевывая их любовь. Он настроен получить желаемое силой или хитростью. Каждый другой рассматривается им как объект эксплуатации и оценивается по его полезности. При этой ориентации не развивается ценностная установка на независимое личное творчество даже у людей с большими умственными способностями. Следствием подобной ориентации на других и себя является подозрительность, цинизм, зависть, ревность.

Стяжательская ориентация характеризуется ориентацией человека на обладание, накопление, стяжательство. Ценность подлинной любви ему не ведома. Любовь для него не самоотдача, а, по существу, обладание. Люди с ориентацией на стяжательство не способны к плодотворному мышлению. Они склонны не растрчивать запас своей энергии, не понимая, что все жизненные субстанции обладают функцией самовосполнения и трата сил увеличивает энергию, а инертность ее парализует. Ценность творчества, его роль в жизни человека при такой ориентации не осознаны. Главные ценности людей этого типа – порядок, безопасность, превратно понимаемое чувство справедливости: «мое – это мое, а твое – это твое». Внешний мир воспринимается как угроза, и жизненная позиция носит оборонительный характер, вследствие чего развивается потребность устраняться от контактов с внешним миром.

Модель рыночной ориентации сложилась под влиянием возникшего в последнее время «личностного рынка». При рыночной ориентации человек воспринимает собственные силы как товар, отчужденный от него, и понимает, что хотя соотношение мастерства, порядочности, с одной стороны, и личностного обаяния, с другой, изменчиво, «личностный фактор» играет решающую роль. Тот факт, что для достижения успеха недостаточно приобрести багаж знаний, но нужно еще и уметь продать себя на рынке, снабдить себя привлекательной «упаковкой» (бодр, энергичен, общителен и т.д.), предложить тип личности, который пользуется спросом, приводит к тому, что человек начинает заботиться не о своем духовном мире, о самореализации, а о том, чтобы стать ходким товаром. Любая неудача в такой ситуации наносит жесткий удар по самооценке, уси-

лишает чувство неуверенности и неполноценности, лишает человека ощущения себя как независимого существа. Такие состояния отрицательно сказываются на формировании позитивной Я-концепции. Самосознание человека лишается устойчивости, его самовосприятие выражается формулой: «я – то, чего изволите». Дефициты самовосприятия переходят в дефицитное отношение к окружающим. Другие тоже воспринимаются как товар. Рыночная ориентация породила суждение о том, что независимых людей нет, что индивидуальное своеобразие – балласт, не имеющий ценности.

При рыночной ориентации в человеке развивается готовность усваивать роли, выглядеть так, как если бы он обладал свойствами, которые пользуются спросом. Какие-то роли могут не согласовываться с тем, что составляет его индивидуальность.

С рыночной ориентацией связана утрата смысла жизни, растущая неудовлетворенность человека своим бытием, рост суицидов среди людей, достигших материального успеха.

Наконец, существует плодотворная ориентация, которая обеспечивает наиболее полное развитие сущностных сил человека, что, подчеркивает Э. Фромм, является целью человеческого развития и одновременно идеалом гуманистической этики.

Гуманистическая этика исходит из основного принципа, что природа всякой жизни состоит в том, чтобы сохранить и утвердить свое существование. Все организмы обладают врожденной способностью актуализировать свои потенциальные свойства. Целью человеческой жизни является развертывание потенциальных сил согласно законам развития природы.

Взгляд на жизнедеятельность человека как на искусство, которому следует учиться, приобретает особое значение в современном обществе. Э. Фромм подчеркивает, что во всех искусствах система объективно правильных норм составляет теорию практики (прикладные науки), основанную на теоретическом знании. Нарушение норм ведет к плачевным результатам. Сама жизнь есть искусство поистине самое важное и самое трудное и сложное: его предметом является не та или иная конкретная деятельность, а вся жизнедеятельность, развитие того, что заложено в индивидуальности человека потенциально. «В искусстве жить человек – и творец, и предмет своего искусства; он – и скульптор, и мрамор; врач, и пациент» [171, с. 25].

Гуманистическая этика является своего рода прикладной наукой искусства жить, основанной на теоретической науке о человеке. Для нее добродетель, высшее благо – то, что хорошо для человека; а плохое – то, что плохо для человека. Традиционно рассматривая человека в его телесно-духовной целостности, сторонники этого направления видят цель жизни человека в достижении способности стать адекватным самому себе. Источники норм этического поведения они черпают в самой человеческой природе, моральные нормы основаны на присущих человеку свойствах; грубое их попрание приводит к душевному и эмоциональному разладу личности.

В свете гуманистической этики безответственное отношение к своим задаткам – это порок, грех, самовредительство; утверждение своего истинного «Я» рассматривается как стратегия жизни. Но чтобы определять цели жизни, человеку нужно знать себя, свою естественную способность к добру и плодотворности.

Под плодотворностью понимают установку, способ реакции и ориентации человека в отношении мира и самого себя в процессе жизни. Плодотворность как реализация человеком присущих ему возможностей, использования своих сил рассматривается многими исследователями. Эрик Фромм дает следующую структуру плодотворного характера (личности): способность к естественной плодотворности; способность к осмыслению долженствования производить, чтобы жить. «Плодотворная ориентация личности означает фундаментальную установку, способ отношений во всех сферах человеческого опыта. Она включает ментальную, эмоциональную и сенсорную реакции на других людей, на самого себя и на вещи» [171, с. 85-86].

Плодотворность означает, что человек принимает себя как воплощение своих сил и как «творца», ощущает себя единым со своими силами. Он руководствуется разумом, поскольку использовать силы можно лишь, если знаешь, каковы они, как и для чего их использовал.

Важнейшей проблемой в искусстве жить является проблема хорошей и плохой жизни. Признаком хорошей жизни гуманистическая этика считает степень реализации человеком своих потенциальных возможностей; признаками плохой – нереализованность потенциальных возможностей, безответственность по отношению к самому себе.

Ценностное, ответственное отношение к себе как компонент искусства жить осмысливается в категориях «себялюбия», «любви к себе», «личного интереса». Не ставя своей целью подробное исследова-

дование этих категорий, подчеркнем, что основой нашего теоретического подхода к исследованию личного интереса являются положения гуманистической этики, начало которых положено Спинозой: «Чем более кто-либо стремится искать себе полезного, т.е. сохранять свое существование, и может это, тем более он доброжелателен; и наоборот, поскольку кто-либо небрежен собственной пользой, т.е. сохранением своего существования, постольку он бессилен» [148, с. 20]. Как видим, личный интерес трактуется как способность сохранять свое существование, способность реализовать свои природные возможности. Аналогичную позицию занимает Э. Фромм: человек имеет только один личный интерес – полное развитие своих возможностей, самого себя как человеческого существа. Он пишет: «Как нужно знать другого человека и его реальные потребности, чтобы любить его, так нужно знать самого себя, чтобы понять, каковы интересы собственного Я и как их можно удовлетворить» [171, с. 130].

В исследованиях философов (А.И. Титаренко [156], Н.П. Трубников [161], И.Г. Филонов [165] и др.) и опытно-экспериментальных педагогических исследованиях (К.В. Гавриловец [45; 46], И.И. Казимирская [66], Н.В. Романчик [122] и др.) отмечается, что личные интересы обретают гармоничные отношения с общественными, вбирают в себя общественные интересы, если в системе личных интересов индивида первенствуют не материальные, а духовные потребности. Осознание растущим человеком самореализации как смысла жизни, как источника удовлетворенности своим бытием становится поэтому механизмом возвышения личного интереса, привлечения общественно значимого в структуру личного интереса, средством перевода индивидуальной направленности личности в русло гуманистической направленности и гуманистического самосознания.

Концепция Я в гуманистической этике выражается формулой «Я – то, что я думаю». Новое время, развитие капиталистического производства деформировало Я-концепцию: Я стало восприниматься как нечто, определяемое собственностью, которой владеешь. Формула Я приняла вид «Я – то, что я имею». Рыночные отношения последнего времени утвердили формулу «Я – то, чего от меня хотят». Человек, живущий при рыночной экономике, непосредственно заинтересован в своем успехе на рынке труда.

Однако подлинная свобода и истинное благополучие человека состоят в понимании им самого себя, в его усилении стать тем, чем он является. Пренебрежение к себе, своим силам – источник бессилия, неплодотворности. Психологи подчеркивают, что самым важным симптомом поражения человека в борьбе за себя является «виноватая совесть».

Совесть как весть о себе определяет реакцию человека на самого себя, на исполнение им своего предназначения, вестью о вашем относительном успехе или о поражении в искусстве жить. Совесть обладает эмоциональной силой, так как отражает реакцию всей личности человека, а не только рационального начала.

Э. Фромм называет совесть «голосом нашей любовной заботы о самих себе» [171, с. 154]. Он рассматривает цель жизни как плодотворность, а значит, и счастье, поскольку счастье необходимо сопутствует плодотворной жизни. «Подавлять себя, становясь орудием других, какими бы величественными они не пытались казаться, быть «самоотверженным», несчастным, смирившимся, унылым – все это противоречит требованиям собственной совести; всякое нарушение собственной целостности и надлежащего функционирования своей личности как в мышлении, так и в поведении, и даже в таких видах, как ощущение вкуса пищи или сексуальное поведение, действует против нашей совести» [171, с. 154-155].

Человек ответственен перед самим собой за то, как он распорядился своей жизнью. Только понимая, что говорит ему голос совести, человек может дать ответ самому себе. Внешним проявлением реакции человека на голос совести может быть беспокойство, ощущение усталости, безразличие, тревожность, страдания, если он не реализовал своего предназначения.

Для целей нашего исследования важно было рассмотреть такие феномены, как удовольствие, счастье, радость, в логике ответственности человека перед самим собой, т.е. в логике жизнедеятельности плодотворной личности.

Анализ гедонистической концепции удовольствия как цели жизни, теорий Аристотеля [17] и Платона [114], Б.Спинозы [148] и Г. Спенсера [147], теории психоанализа Э. Фромма [171; 172; 173] позволил рассматривать счастье и радость как субъективные переживания, которые являются результатом взаимодействия с объективными условиями и зависят от них.

Удовольствие – это энергия деятельности человека в его естественном состоянии. Наиболее полное удовлетворение возникает от использования реальных сил. Э. Фромм обосновал вывод о том, что критерий истинного удовлетворения – реализация человеком своих природных задатков. Им выделены следующие типы удовольствия: удовлетворение, испытываемое при избавлении от болезненного напряжения (голод, жажда, физического напряжения); следующий тип удовольствия – освобождение от психического напряжения. К числу психических напряжений автор относит иррациональные желания, такие как жажда славы, власти, зависть, ревность, алчность. Удовольствие, получаемое от удовлетворения этих страстей, также порождено избавлением от психического напряжения. Однако иррациональные желания, подчеркивает Э. Фромм, вызываются внутренней неудовлетворенностью человека. Их источником является отсутствие плодотворности, бессилие и страх.

Следующий тип удовольствия – радость. Это сопутствующее наслаждению эмоциональное состояние, свидетельствующее о плодотворности деятельности человека. Радость может быть рассмотрена как показатель способности к достижениям, она предполагает внутренние усилия.

Счастье – еще один вид удовольствия. Счастье рассматривается как достижение, которого человек добивается своей внутренней плодотворностью, т.е. полной реализацией своих потенциалов. Счастье может быть показателем того, что человек нашел ответ на проблему человеческого существования. Э. Фромм рассматривает счастье как критерий совершенства в искусстве жить.

Наслаждение – это вид удовлетворения, которое сопутствует разрешению встающих перед человеком проблем.

Расслабление – приятное ощущение, возникающее в результате действий, не требующих напряжения.

Удовлетворение и иррациональное удовольствие не требуют эмоциональных усилий, а лишь побуждают производить действия, устраняющие напряжение.

Счастье, как и радость, – это доказательство частичного или полного успеха в «искусстве жить». Это не различные по качеству состояния, а отличающиеся лишь по продолжительности их переживания: радость соответствует единичному акту, а счастье – это непрерывное переживание радости. Мы можем говорить о многих радостях, а о счастье – только в единственном числе.

Важной составляющей искусства жить является ценностное отношение личности ко времени жизни. Проблема времени как пространства реализации человеком своих возможностей исследуется представителями различных профессий: экономистами, художниками, философами, психологами.

Особое значение для теории и практики воспитания имеют исследования времени как ценности в работах К. Маркса. Он раскрыл функции времени как отдельной личности, так и общества в целом [100, с. 114]: время выступает как критерий общественных отношений, как социальная детерминация всей человеческой деятельности, как внутренний закон развития личности. Личность была представлена К. Марксом как жестко детерминированная общественным временем. Проблема экономии времени как условие развития личности им связывается с характером общественного производства. «Чем меньше времени требуется обществу для производства пшеницы, скота и т.д., тем больше времени оно выигрывает для другого производства, так и для общества всесторонность его развития, его потребностей и его деятельности зависит от сбережения времени», – писал он [100, с. 116-117]. Доказав, что время может определяться не только количественно, но и качественно, К. Маркс поставил вопрос о качественной определенности времени и о личности как субъекте времени своей жизни.

Классики марксизма вводят понятие социального времени, которое предъявляет свои требования к каждому периоду человеческой жизни, четко обозначая, в какой период он должен уложиться, чтобы не отставать. Время призвано быть движущей силой развития субъекта времени. Обесценивание времени может стать тормозом такого развития, причиной стрессов.

Содержательная наполненность социального времени отражается во всех культурах; оно закреплено в традициях, сопровождающих человека с момента его рождения. Так, первые две-три недели от рождения ребенка даются родителям для его имянаречения, согласования мнений родственников со стороны отца и матери; первые тридцать-сорок дней предназначены для посещения храма, для благословления, крещения ребенка; первые два месяца жизни – для подготовки ребенка к самостоятельному приему пищи. В пять-шесть лет человек начинает посещать школу, а к 17-18 годам должен ее закончить и определиться в профессиональном выборе. Жесткость вре-

менной детерминации каждого периода жизни обусловлена оптимальными возрастными сроками прохождения соответствующих этапов, а также личностной потребностью в самореализации.

Социальное время – это время осуществления жизни, характеристика ее качественной стороны. Осознание, что ты не успеваешь вовремя завести семью, сделать карьеру, зачастую переживается как неудача; это ведет к снижению самооценки и неудовлетворенности собой, жизнью в целом.

Исследования психологов [3; 5; 32; 36; 55; 60 и др.] обогатили представление о человекомерных характеристиках времени как ценности. Субъективность времени они соотносили не только с субъективным восприятием его хронологического протекания (быстро, медленно, давно, недавно, мгновенно), но и с принадлежностью времени субъекту.

Исследовав временные характеристики психики человека, механизмы их действия, К.А. Абульханова-Славская показала, что отдельные из них могут быть объектом произвольного управления. Так, ритм жизни человека может быть определен им как психологически заданный и личностно обоснованный режим работы. Темп жизни – это произвольная психологическая интенсивность, определяемая самой личностью. Скорость является механизмом управления человеком своими психическими процессами [3, с. 126-127]. Такой подход ко времени как мерилу, управляемому самим человеком, позволяет рассматривать его как субъекта времени своей жизни и ее организатора.

Выше было показано, что личный интерес человека состоит в полном развитии своих возможностей, самого себя как человеческого существа. Но чтобы знать свои потребности и особенности своего Я, понимать свои интересы и способы их удовлетворения, обеспечить оптимальную организацию и регуляцию времени своей жизни, необходимо адекватно определить свои возможности, их соответствие или несоответствие внешним условиям деятельности. Критерием ответственного отношения личности к себе является своевременность осуществления жизни, оптимальное соотношение ее различных этапов.

К.А. Абульханова-Славская выделяет особый вид способностей – способность к личной организации времени. Она доказала, что для каждой личности существует свой, пронизывающий все возрасты

единый на протяжении всего времени жизни способ развития. Этот способ может носить прогрессивный или регрессивный характер, быть индивидуализированным или типичным. Выделены следующие стратегии организации времени жизни. Стратегия определения хронологического времени: субъект планирует свои действия наперед, резервирует время или максимально использует наличное время, превращая его в условие решения намеченных задач. Эта стратегия активного преобразования времени.

Стратегия пассивного приноравливания к внешним временным требованиям, когда планы человека остаются невыполненными, ведет к неполной и неадекватной самореализации, к растрате времени жизни, уничтожению ценного времени.

Стратегия активного игнорирования нормативов ведет к безнадежному отставанию и в профессиональном, и в социальном развитии. Это стратегия самовредительства.

Признаками способности к индивидуальной регуляции времени жизни являются: потребность и умение планировать, определять последовательность своих действий во времени; способность максимального сосредоточения внимания на деятельности; способность работать в условиях временного стресса; выделять временные пики, определять пределы допустимых опозданий и допустимых опережений.

Высший уровень временных способностей проявляется в общей динамике жизни, темп и характер которой определяется самой личностью.

Психологическое время – это отражение в психике человека временных отношений между событиями его жизни. Личностный уровень организации времени жизни может быть раскрыт через соотношение личности с таким целостным динамическим процессом, как ее жизненный путь.

Психологами исследован такой аспект психологического времени, как принадлежность времени субъекту, обогащено понимание сущности субъективного времени [3, с. 120-150]. Доказано, что способность к организации времени выступает как временное и ценностное упорядочение жизни, ее этапов, событий.

Активность же в организации времени жизни – это реальное соиздание времени, его умножение, накопление, расширение. Объективно одинаковое время может быть по-разному накоплено и использовано молодыми людьми.

Пути расширения или уплотнения времени различны: во-первых, это оптимальное использование человеком своих природных и психических возможностей, особенностей своей памяти, биологических ритмов организма и др.; во-вторых, нахождение личного индивидуального темпа жизни, позволяющего оптимально учитывать свои возможности и созданные нормативы. Третий путь, позволяющий человеку уплотнить, умножить время жизни, – своеобразное включение личности в социальные процессы, нахождение оптимального сочетания индивидуальной и коллективной активности.

Своевременность как критерий осуществления жизни, как жизненная практика личности, привычка, качественная характеристика жизненной стратегии во времени – наиболее значимая характеристика плодотворной личности. Своевременность является механизмом осуществления жизнедеятельности. Она является условием адекватного требованиям социальных нормативов и личного времени распределения всего времени жизни.

Функции своевременности в жизни человека различны: во-первых, это способ разрешения противоречий между социальным и личностным временем, способ приведения в соответствие внешних и внутренних условий жизни; во-вторых, это оптимальный, благоприятный для личности способ существования во времени, приносящий удовлетворение, в-третьих, это механизм формирования положительной самооценки, осознания значимости своей личности; в-четвертых, это информация об успешности жизнедеятельности человека.

Практическими проявлениями своевременности как стратегии жизни выступают: умение создавать особую временную направленность деятельности, в которой человек связывает разорванные, разобщенные во времени объекты и придает им определенный ритм, скорость.

Своевременность – это одно из важнейших качеств личности как субъекта жизнедеятельности, субъекта своего времени, это осознаваемое и переживаемое им основание регуляции времени жизни.

Каждый момент жизни человека несет в себе активное отношение к прошлому и будущему, что и делает его субъектом жизнедеятельности, автором жизненных планов, превращающих отдельные события жизни в единый биографический процесс. Личность как субъект времени жизни не только испытывает на себе «бег времени», «груз прожитых лет», но и сама строит свою жизненную перспективу. Реализация этой перспективы переживается как радость, счастье. «Личность,

то, что она есть, определяется тем, как она способна управлять своим временем, направлять, ускорять события своей жизни» [3; 143].

Организация времени жизни – это мера определенности жизненной позиции личности в отношении к смыслам жизни и временным перспективам. В.Я. Ляудис, исследовавшая организацию времени жизни студентов [98], показала, что эта деятельность тесно связана с развитием осознания ее целей, с выделением смысла жизни. Развернутость и осознанность личностных компонентов умножения и смыслополагания обеспечивает не только творческий характер учения, профессиональной деятельности, но и создает возможность строить осознанные прогнозы, сценарии жизнедеятельности во временных перспективах. Умение найти индивидуальный способ организации целостной жизненной перспективы, который определяет облик каждого проживаемого дня, является критерием постижения искусства жить.

Плодотворная ориентация, таким образом, поможет человеку быть идентичным самому себе, т.е. ощущать себя творцом, независимым существом. Способ самовосприятия при такой ориентации характеризуется формулой: «я то – что я делаю».

Такая установка на себя побуждает человека проявлять активность, инициативу, формирует способность реализовать заложенные в нем возможности, использовать свои силы.

Результатом плодотворной ориентации человека являются не только материальные и интеллектуальные продукты его деятельности, но, что еще более ценно, постоянное совершенствование его сущностных сил, постоянное восхождение его на более высокие уровни развития.

Мы уже отмечали, что искусство жить включает способность любить насущную жизнь. Многие исследователи (А.И. Герцен [48], Л.Н. Толстой [158], Э. Фромм [171; 172; 173], А. Швейцер [178] и др.) отмечали, что существуют две различные формы освоения мира: посредством разума и любви.

Разум помогает проникать в сущность явлений, вступать с ними в активные отношения. Любовь позволяет человеку разрушить стену, отделяющую одного человека от другого.

Но присущая природе человека способность любить, включающая в себя заботу, ответственность, уважение и знание, деформируется, если жизненные ориентации человека представляют тип стяжательских, рыночных, эксплуататорских. При таких ориентациях

истинная любовь к другим, то есть осознание их самоценности, превращается в желание обращаться с ними как с вещами, средствами достижения своего благополучия.

При плодотворной ориентации восприятия и себя, и другого как самоценности человек глубоко ощущает родство со всеми людьми. Поэтому плодотворная ориентация является предпосылкой для включения общественных интересов в структуру личных интересов индивида, предпосылкой правильного понимания человеком своего личного интереса в каждой конкретной ситуации.

Противоречие между личностью и обществом в условиях демократизации зачастую имеет в своей основе неверную интерпретацию личного интереса на уровне индивидуального сознания. Уважение прав и свободы других, ориентация на личную ответственность в утверждении нравственных норм выступает способом преодоления неантагонистических противоречий между личностью и обществом, механизмом согласования поведения отдельных личностей с интересами других людей и общества в целом. Таким образом, тип личной жизненной ориентации – это действенный способ совершенствования качества жизни общества.

Жизненные ориентации влияют на отношение личности к другому полу, на сексуальное поведение человека, которое воздействует на все другие грани его духовного облика и жизнедеятельности.

Жизненная ориентация рыночного, стяжательского, эксплуататорского типа характеризуется деперсонализацией взаимоотношений между полами. Вместе с тем любовь к насущной жизни включает индивидуальную любовь. Посредством этого чувства человек выходит за пределы собственной жизни, преодолевает ощущение собственного одиночества, обретает свободу самопроявления. Но способность к любви как заботе, ответственности, самоотдаче зависит от развития самосознания человека, от наличия в нем веры в свои силы и готовности полагаться на себя в достижении целей. Чем более недостает человеку таких качеств, тем более боится он отдавать себя другому, то есть любить. Психологи отмечают, что способность к любви коррелирует с созидательностью как качеством личности [16]. Отсутствие созидательности, творческого начала порождает неудачи в супружестве. Самое трудное в любви – быть способным любить. Эта способность зависит от самовосприятия и восприятия действительности: мир надо воспринимать как данность

и как продукт воображения. При взаимодействии этих видов восприятия окружающей действительности человек преобразует ее в соответствии с потребностями своего внутреннего мира.

Встраивание желаемого в наличный мир возможно при развитии эстетических чувств личности. Это происходит, если предметный мир организуется как эстетический и выступает объектом субъективной человеческой чувствительности (К. Маркс). Чем больше развиты эстетическое сознание и воображение у растущей личности, тем активнее конструирует она действительность и любовные супружеские отношения по законам красоты.

Итак, теорию практики (прикладной науки) искусства жить составляют, во-первых, гуманистическая этика в лице таких мыслителей, как Сократ [145], Платон [114], Спиноза [148], М. Монтень [102], Я.А. Коменский [74], Дж. Локк [96], Л.Н. Толстой [158], Э. Фромм [171]; во-вторых, гуманистическая психология, исследующая механизмы развития культуросозидающих способностей человека; в-третьих, гуманистическая педагогика, разрабатывающая технологии обучения и воспитания, стимулирующие саморазвитие и самотворчество личности.

Искусство жить как интегральное личностное образование включает в себя: способность любить «насущную жизнь»; сохранять присутствие духа, видя ее жестокие проявления; избирать тот образ жизни, в котором личность была бы полезна обществу и испытывала радость бытия; многообразие желаний и умение управлять ими, подчиняясь доводам разума; культуру мышления, позволяющую оперировать ясными понятиями о вещах, рассматривать идеи в разных отношениях и связях, формулировать проблему, систематизировать аргументы, необходимые для ответа на основной вопрос; способность относиться к жизненным ситуациям как познавательным задачам; способность быть субъектом времени своей жизни и ее организатором; целостное отношение к себе как индивидуальности, способность обогащать многообразие мира.

1.2. Специфика формирования личности как субъекта жизнедеятельности в системе вузовского образования

Проблема формирования личности в системе высшего образования имеет длительную и содержательную историографию. Студенчество как социальная группа охарактеризовано подробно, выявле-

ны его существенные признаки: с одной стороны, – это часть молодежи, с другой, – часть интеллигенции [23]. Особыми чертами жизнедеятельности студенчества являются «познавательная деятельность, учебная, которая в сочетании с научно-исследовательской образует особый фон жизнедеятельности этой общности людей» [55, с. 8]. Как специфические студенческие виды деятельности исследовались общественно-политическая и деятельность студенческого самоуправления. В значительной степени через систему самоуправления студенчество решает большинство вопросов своей внутренней жизни, в частности образовательных, социально-культурных. Объектом анализа была субкультура студенчества. Ее специфичность обусловлена рядом обстоятельств: особым характером труда и познания, приверженностью к центру познания, каким является вуз, лаборатория. Это порождает общность и относительную гомогенность интересов. Исследователи [141; 142; 143; 154 и др.] подчеркивают, что этот фактор является более значимым, чем временность студенческого статуса, различие студентов по социальному происхождению, материальному положению и т.п.

В свою очередь общность интересов и потребностей является основой формирования социально-группового самосознания, особых черт студенческой морали и этики, механизмов групповой самозащиты. Выявлены особенности микроклимата студенческой группы: сплоченность академических групп, сравнительно небольшое количество внутригрупповых конфликтов, значительный объем взаимных предложений, высокий уровень взаимной заботы.

Выявлена устойчивая зависимость высокой познавательной и общественной активности студентов с высокими темпами социального самоуправления. К особенностям статуса студентов отнесены временность, маргинальность, невысокий уровень внешнего контроля, неподвластность жесткой регламентации в организации труда. Такая морально-психологическая атмосфера вуза является одним из факторов, обуславливающих формирование личности, готовой к деятельности, основанной на высоком уровне социальной ответственности, самостоятельности, компетентности.

Исследована динамика понятия «компетентность», обогащено представление о ней на современном этапе развития человечества. Введено понятие «новая компетентность» [90; 91]. Оно обозначает, во-первых, высокую профессиональную мобильность специалиста

высшей квалификации, во-вторых, открытость изменениям и творческому поиску в быстро изменяющемся мире, в-третьих, способность к самовыражению и самосозиданию, к усилению и реализации заложенных в процессе образования возможностей.

Исследования по социальной, возрастной и педагогической психологии содержат значительный материал по особенностям памяти, мышления и деятельности студентов [20; 23; 76; 78]. Проблема формирования профессиональной направленности личности с учетом профессиональных особенностей познавательных процессов исследовалась М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичем [55].

Исследование проектирования воспитательного процесса в педагогическом вузе осуществлялось в основном в русле ориентации студентов на профессиональную деятельность: готовность к работе по избранной специальности, формирование учебной деятельности студентов [39; 40; 43 и др.], управление процессом воспитания будущего специалиста [50; 53; 55; 59 и др.].

Приоритетное внимание исследователей привлечено к исследованию учебного процесса в вузе, выявлению его закономерных оснований [6].

Проблема же студенческого периода жизни как пространства формирования жизненной стратегии, в основе которой лежит потребность саморазвития, самотворчества, самореализации плодотворной личности, предметом специального исследования не выступала. Актуальность ее обусловлена целым рядом факторов: нестабильностью, неравновесностью, которые являются фундаментальными характеристиками современного бытия. Нестабильность приводит к постоянству выбора как стратегии, так и тактики жизнедеятельности, актуализирует потребность в созидательности, самоизменении, самотворчестве.

От специалиста высшей квалификации требуется не только высокий уровень интеллекта и компетентности, но и независимость суждений, социальная ответственность, способность к принятию компетентных решений, ориентированных на гуманистические идеалы.

Основополагающие ценностные ориентации личности должны сохранять свою значимость и актуальность за пределами образовательной системы, определяя значимость, характер и направленность всей жизнедеятельности. Действие выбора требует от человека не только предметно-специфических знаний, знаний о действии, но и представления о своих силах, способностях, возможностях.

Исследователи высшего профессионального образования выделили трудности, с которыми сталкиваются студенты в первый год учебы в вузе. Значимую группу таких трудностей образуют учебно-познавательные, связанные с включением в новые формы общения и с основными методами познания [18; 39; 42; 50 и др.]. Вторую группу составляют трудности, связанные с социальной адаптацией к жизни в другом городе, в новых экономических обстоятельствах, организацией жизнедеятельности, становлением личности. Третью группу составляют трудности, связанные с формированием профессионального стиля мышления, поведения, характера .

Исследованиями Ю.А. Самарина выявлена шкала ценностей, формирование которых в студенческие годы играет значительную роль в становлении личности как субъекта жизнетворчества: новый уровень человеческих взаимоотношений между мужчиной и женщиной; отношения любви и ревности; поиск эстетического облика собственной индивидуальности; личностная философия жизни; профессиональное кредо [127].

Для конструирования учебно-воспитательного процесса вуза представляют несомненный интерес исследования Б.Г. Ананьева. Доказано, что именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовалось обучение. Установлено, что ход развития общего интеллекта характеризуется чередованием его повышения и понижения. Моменты повышения – 19; 22; 24-26; 29-30; 35 лет. Моменты понижения: 23; 31-34; 20-21 – особое понижение [9].

Выявлена зависимость умственной активности от степени энергетической жизнеспособности. Показано, что высшее образование оказывает более значимое влияние на развитие интеллекта женщин по сравнению с мужчинами [56].

Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы свидетельствует, что время обучения в вузе – это период жизнедеятельности, предельно ответственный за развитие культурозидательных способностей личности.

С поступлением в вуз непосредственной средой развития студента становится его группа. Каждый член группы – это в определенной степени сложившаяся индивидуальность, с наметившейся системой ценностных ориентаций, убеждений, целевых установок.

Создать условия для раскрытия внутреннего мира членов группы – это первый шаг к формированию культурно-творческой среды развития студента как стратега собственной жизни.

Деятельностью, на основе которой взаимоузнавание происходит наиболее органично, свободно и целостно, является работа по формированию у студентов готовности к личностно-профессиональному саморазвитию. Одна из ошибочных установок незрелого, «школярского» сознания первокурсника состоит в представлении, что он пришел в вуз за дипломом, необходимым для его профессиональной карьеры. Важность именно на этом жизненном этапе самостоятельной деятельности по образованию себя, своего внутреннего «Я», своих ценностных ориентаций, жизненных принципов, механизмов саморегуляции, воли, способностей значительной частью молодых людей не осознается и не преобразуется в задачу личностного роста.

Одним из педагогических механизмов формирования студента как субъекта жизнедеятельности является последовательная гуманитаризация учебного процесса. Основная функция гуманитаризации вузовского образования состоит в формировании у учащихся социальной компетентности, которая базируется на развитии социального мышления. Природа, функции и методы формирования социального мышления рассмотрены в работе К.А. Абульхановой-Славской «Стратегия жизни». Исходя из материалов данного исследования можно констатировать, что мышление, которое развивается в процессе овладения различными отраслями наук, способно решать научные проблемы. Для решения же жизненно-практических задач нужен особый вид мышления, и было бы ошибкой, отмечает автор, считать это мышление второсортным, обыденным, житейским [3, с. 188].

Специфика этого вида мышления обусловлена сущностными характеристиками феномена практической жизни людей. Структурными компонентами практической жизни являются не только практическая деятельность, но и общение, и взаимоотношения, взаимодействия людей. В практической жизни индивид опирается не только на предметные знания, знания закономерностей природы, техники, но и на познание другого человека. В своей практической жизни человек не ограничивается решением производственных задач. Он должен решать и задачи человеческие, связанные с пониманием причин и целей поведения другого, природы возникшего конфликта, способов оптимизации отношений. Особенность этого вида

мышления состоит в том, что если производственные задачи осознаются в процессе совместной, групповой деятельности, то задачи в сфере человеческих отношений осознаются и оформляются индивидуально, ставятся перед собой самостоятельно.

В настоящее время, когда набирают силу процессы нравственной автономности личности, индивидуального жизнестворчества, возрастает запрос на культивирование в вузовском образовании типа мышления, которое К.А. Абульханова-Славская определяет через понятие «социальное мышление». «Мышление определяется как социальное не потому, что оно является мышлением человека как социального существа, а потому, что это мышление личности о социальной действительности, которая является его объектом. Мышление, относящееся к социальной действительности и решающее проблемы, отлично от мышления, решающего задачи предметного мира (математические, физические, технические и т.д.). Его конкретным предметом являются взаимоотношения людей, социальные процессы, в которых реализуются общественные отношения, сами люди (особенности их поведения) и, наконец, сам жизненный путь личности» [3, с. 195].

Социальное мышление имеет качества, присущие всякому мышлению, но имеет и свои особые свойства.

Во-первых, оно связано с ценностями, оперирует социальными, в том числе психологическими, этическими, педагогическими знаниями.

Во-вторых, оно основывается на способности мысленно встать на позицию другого, представить себя на его месте, увидеть сходство и различие социально-психологических позиций.

В-третьих, оно опирается на образ Я, содержанием которого обусловлены взаимодействие, общение, способность к объективной оценке другого человека.

Наконец, социальное мышление предполагает способность личности к диалогу с самим собой. Смысл внутреннего диалога – в перепроверке своей точки зрения, в поиске аргументов за и против, в выходе в новое проблемное пространство, в формировании для себя новых жизненно значимых заданий.

Готовность к внутреннему диалогу развивает внутреннюю критичность, способность развернуть систему вопросов и обоснований.

Способность дискутировать с собой философы и психологи (М.М. Бахтин [21], М.Бубер [37], С.Л. Рубинштейн [123], Г.М. Кучинский [88] и др.) рассматривают как предпосылку для овладения ком-

муникативными умениями, одним из которых является умение совершать конструктивный синтез, то есть умение осуществлять взаимодействие альтернативных точек зрения, достигая согласия, дающего импульс к новому этапу продуктивного интеллектуального поиска.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных современным проблемам духовного развития учащейся молодежи (Г.С. Абрамова [1], К.В. Гавриловец [46], Ж.Е. Завадская [57], М.С. Станчиц [149] и др.), отмечается, что эффективными средствами формирования социального мышления, выступающего основой жизненных стратегий, является ценностно-ориентационная деятельность, деятельность взаимооценивания и самопознания.

Назначение ценностно-поисковой деятельности состоит в вовлечении студентов в самостоятельное осмысление духовных ценностей человечества: любви как принципа бытия, здорового образа жизни, самосовершенствования, многофункциональности бытия, материнства, отцовства, свободы творчества, внутренней гармонии.

Принципы и формы организации этой деятельности должны отразить логику процесса познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Ценности человеческого бытия обсуждаются в трудах философов. И философия как предмет высшей школы призвана вовлечь молодых людей в ценностно-ориентированную и рефлексивную деятельность. Философы считают, что философия должна выступать как некое синкретическое единство знания, искусства и нравственной проповеди, то есть как духовно-культурная целостность, формирующая человека как субъекта жизнедеятельности.

Курс философии позволяет знакомить студентов со специальными исследованиями, посвященными конкретным духовным ценностям, например, с работами Л.Н. Толстого о смысле жизни [158], Н.А. Бердяева «Смысл творчества», «Нравственный смысл жизни в его предварительном понятии» [24; 25], Э. Фромма «Свобода и демократия», «Искусство любить» и т.д. [172; 173]. Кроме изучения специальных работ, каждая научная дисциплина позволяет организовать «духовное странничество» (С.И. Гессен [49]) студентов в персонифицированные, духовные миры выдающихся деятелей науки, культуры, истории. Знакомство с ценностными мирами профессиональных авторитетов развивает ценностный аспект сознания учащихся. Во внеаудиторной работе большой интерес, как показывает практика, вызы-

вают такие формы ценностно-поисковой познавательной деятельности, как «философские столы», самодиагностика своих ценностей – целей и ценностей – средств с последующим анализом общих тенденций в ценностных ориентациях членов группы.

Ценностно-поисковая деятельность – это компонент мировоззренческого поиска, призванного сформировать не только обобщенный образ мира, но собственной деятельности в нем. В содержание мировоззренческой деятельности должен войти поиск ответов на вопросы: какова природа счастья и несчастья, какой должна быть степень моей подключенности к человеческой культуре, какие ценности следует сделать ценностями своего бытия.

Развивает студентов как субъектов жизнедеятельности коллективное взаимооценивание и самодиагностика личностных образований, структурирующих индивида как творца своей жизни. Коллективное взаимооценивание активизирует творческое мышление в сфере морали, развивает ценностный аспект сознания, способствует более полному взаимопониманию и самопознанию.

Одним из умений, потребных молодому человеку для того, чтобы стать субъектом жизнедеятельности, является умение видеть себя не как данность, а как иную возможность. Для этого ему необходимо формирование проблемного отношения к себе. Знакомство с результатами коллективного взаимооценивания, если оно организуется в течение всех лет обучения в вузе, позволяет молодым людям преодолеть субъективизм самооценки, интегрировать видение себя другими, задуматься о возможностях изменения своих жизненных стратегий, поставить перед собой задачи личностного роста.

Практика показывает, что в студенческой среде бытуют разные отношения к коллективному взаимооцениванию. Определенная группа студентов относится к нему негативно, как к посягательству на суверенитет своего «Я». Значение этой деятельности для углубления самосознания, для проектирования своего личностного развития не осознается многими.

Поэтому важной задачей вузовского образования является формирование положительной мотивации взаимо- и самооценочной деятельности, формирующей человека как творца своей личности и собственной жизни.

Непосредственное коллективное взаимооценивание и самопознание организуется при изучении этики, эстетики и во внеаудиторной работе.

Разновидностью самопознания является рефлексия учебной работы. Нахождение студентов в образовательном пространстве не сводится только к усвоению знаний. Важно, чтобы они осознали себя, свои действия, переживания, приемы саморегуляции, пусть небольшие, но новые образования, возникающие в их познавательном, социальном опыте. Развитие самосознания нуждается в педагогической заботе, внимании. В передовом педагогическом опыте преподаватель заранее планирует такую организацию семинарского занятия, деловой игры, чтобы выделить 7-10 минут на рефлексию, наработку опыта самопознания. Используются следующие задания для процедуры самоанализа: проанализируйте свое отношение к теме и содержанию занятия; какие задачи вы поставили перед собой; продвинулись ли вы в осмыслении изучаемого; оцените интенсивность вашей интеллектуальной деятельности; что вам понравилось на этом занятии; чем бы вы хотели поделиться с другими; о чем бы хотели узнать больше. Практика самоанализа и самовыражения являются условием становления свободной личности, способной к саморегуляции, к самостоятельности в жизненном самоопределении.

Образовательный процесс призван откорректировать критерии самооценивания себя как стратега собственной жизни. На уровне бытового сознания главным критерием успешности жизнедеятельности считается уважение референтной группы, производственные успехи, приносящие материальный достаток. Не берутся во внимание критерии, выявляющие динамику целостного развития собственной личности. Эта динамика проявляется в совершенствовании системы ценностных ориентаций, составляющих ядро мировоззрения личности, источник ее поведенческой мотивации. Задачей вузовского образования как в учебном процессе, так и во внеаудиторных формах познавательной деятельности должно стать вовлечение студентов в ценностно-ориентационную деятельность в двух ее разновидностях. Первая разновидность – это знакомство с ценностным миром выдающихся деятелей науки, культуры. Вторая разновидность – это вовлечение студентов в самопознание своей ценностной системы, ее сравнение с ценностными установками своих товарищей.

«Точкой роста» студента-первокурсника как субъекта жизнедеятельности является выработка программы личностного роста. Но предпосылкой этой сложной самостоятельной духовной работы выступает формирование эмоционально-ценностного отношения к про-

блеме самообразования и самосовершенствования личностных качеств. В связи с анализом феномена самообразования кураторы групп имеют возможность обсудить в студенческой группе ряд принципиально важных вопросов: о личной ответственности студента за свое духовное и физическое развитие, о специфических возможностях студенческого периода жизни в личностном росте человека, о механизмах развития социального мышления личности, на основе которого развивается способность грамотно формулировать и решать личные жизненные проблемы. Обсуждение проблемы личностного самообразования позволяет сформировать осознанное отношение к последующим видам ценностно-ориентационной деятельности, к философско-этической проблематике, активизирующей мировоззренческие искания студентов, к тренингам личностного роста, к заданиям, направленным на самопознание и самосовершенствование. Для включения в самосозидание важно наращивание знаний о том, как работали и работают над собой другие: выдающиеся деятели науки, культуры и авторитетные люди из ближайшего окружения: преподаватели, студенты старших курсов. Обсуждение моделей саморазвития, которые содержатся в жизнеописаниях замечательных ученых, деятелей культуры, помогают студентам вырабатывать собственный опыт бытия в образовании.

Важнейшей задачей высшего профессионального образования является выращивание таких форм сознания, социального мышления, посредством которых бы осуществлялось самостроительство, самотворчество, личностный и профессиональный рост в течение всей жизни человека.

Среди базовых культуросозидающих способностей человека особое место занимают: мышление, самооценка, рефлексия, разумная выразительная речь, способность организации времени своей жизни.

Рассмотрим подробнее рефлексивные и временные способности и их функции в формировании искусства жить.

Рефлексивные способности являются условием формирования самосознания личности, целостного представления о собственном Я, отношения к себе. Компонентами этого отношения выступают когнитивный, включающий знание своих качеств, свойств, способностей, особенностей внешности, социальной значимости; эмоциональный, определяющий степень самоуважения, себялюбия или самоуважения; оценочно-волевой, проявляющийся в стремлении повысить свою самооценку, завоевать уважение окружающих.

В процессе становления личности, формирования Я-концепции рефлексия является механизмом развития личности от Я-реальное к Я-ситуативному, через Я-динамическое к Я-идеальному. Рефлексия выполняет регулировочную функцию, корректируя Я-ситуативное в соответствии с принятым идеалом. Само- и целе-, и смыслополагание личности является функцией ее рефлексии, способности видеть и оценивать себя, свои действия со стороны, глазами сокурсника, профессора, любимого(-ой). Рефлексия выполняет оценочную функцию при принятии жизненно важных и повседневных, обыденных решений, инновационную функцию в общей стратегии жизни, в принятии решений, имеющих судьбоносное значение.

Развитие рефлексивных способностей осуществляется во всех видах деятельности, учения, научно-исследовательской работе студентов.

Особую роль играют рефлексивные способности в развитии индивидуальности, достоинства, самостоятельности.

В теории и практике профессионального образования разработан ряд технологий развития рефлексивных способностей личности. На научно-практическом уровне – это спецкурсы и спецсеминары: «Основы культуры жизнедеятельности», «Организация времени жизни», «Жизненная стратегия личности», «Здоровый образ жизни и условия его реализации», «Искусство жить как сфера культуры» и др.

На технологическо-практическом уровне – это практикумы, содействующие нравственно возвышенному переживанию [15].

Исследователями выделены основные жизненные ориентации (вечный должник, вечный мздоимец, вечный меняло), типологии жизненных миров (героический, реалистический, ценностный, творческий), виды переживаний (грусть, печаль, страдания).

Технология нравственно возвышающего переживания проводит личность через все его этапы: этап понижения эмоционального напряжения (но не путем создания иллюзии решения проблемы); через этап принятия реальности; этап терпения по отношению к событию; этап переосмысления собственных ценностей; этап преобразования нарушенного жизненного отношения; через этап самосозидания, самостроительства; этап освоения переосмысленных ценностей; этап чувственно-практического их утверждения.

Организационно-педагогический уровень развития рефлексивных способностей обеспечивается в разнообразных формах и различными

методами: диалог как важнейшее педагогическое средство (по телефону доверия, в комнате доверия, на консультативном пункте, пункте психологической помощи, комнате социальной реабилитации и др.).

Значимую роль в формировании рефлексивных способностей играет эталон, относительно которого осуществляется рефлексия. В учебно-воспитательном процессе вуза эталон формируется коллективно. Формируется номинация «лучшего ответа» на семинаре, экзамене, зачете, «лучшего дополнения к ответу», «лучшего дополнительного вопроса отвечающему».

Сама по себе атмосфера полилога на семинаре или практическом занятии, когда каждый обосновывает свои аргументы в пользу определения «лучший ответ» или «лучший вопрос», упражняет студентов в развитии способности видеть себя как отличного от других «Я», осознавать себя как «мастера» (что я умею – не умею), понимать, чем мое «умею», «знаю», «не умею» отличается от других.

В то же время такая коллективная работа по формированию эталона оценки формирует «культуру несогласия», включающую понимание чужой точки зрения, чужой позиции, умения ее принимать как отличную от собственной, умение отстаивать свою позицию не из упрямства, а сообразуясь с целью дела.

Рефлексивные способности выступают механизмом формирования такта как свойства личности; в процессе обсуждения аргументов «лучший» развивается способность и формируется потребность «обсуждать в своем сознании» собственные поступки, действия, желания, соотнося их с собственными ценностями, и с ценностями, нормами группы, общества.

Сложность формирования тактичности как свойства личности действовать в ситуации дефицита информации обусловлена глубоко интимным, индивидуальным опытом разрешения в своем сознании постоянно возникающих противоречий между «моим» и общественным. Способность «судить себя» – это одна из составляющих плодотворной личности, овладевающей искусством жить.

Компонентом искусства жить является способность личности создавать для себя условия, обеспечивающие ощущения благополучия своей жизни в сфере образования.

Категория «благополучие» сложна, многогранна и многоуровневая. Мы рассмотрим лишь одну из ее составляющих, формированию которой синзетивен студенческий возраст.

Своевременность как характеристика культуры личности была рассмотрена в п. 1.1 гл. 1.

Своевременность может быть охарактеризована как временная способность личности, обеспечивающая продуктивность, оптимальность общественной и личной жизни человека, переживания себя как непосредственной причины своих удач и неудач.

Выше было отмечено, что личностный уровень организации времени жизни не может быть выделен из закономерностей физического или психологического времени. Сущность своевременности может быть раскрыта через соотношение личности с таким ее динамическим процессом, как жизненный путь, и такими базовыми культуuroобразующими характеристиками, как ответственность и надежность, самостоятельность, профессиональная мобильность.

Способность быть своевременным – это ценность, которая должна сохранять свою значимость и оказывать влияние в течение всей жизнедеятельности человека.

Своевременность может быть рассмотрена с гедонистических позиций как переживание радости за себя, успешного преодолевать дефицит времени, реализовавшего себя в отведенное обществом (служебными нормативами) время.

Выше отмечалось, что существует несколько путей формирования временных способностей человека и своевременности как стиля жизни: во-первых, оптимальное использование человеком своих природных и психических возможностей; во-вторых, нахождение личностью оптимального темпа жизни, позволяющего разработать обоснованный и лично привлекательный режим работы и отдыха; в-третьих, своевременное включение в социальные процессы, оптимально соединяющие индивидуальную и коллективную активность.

В реальном учебно-воспитательном процессе вуза эти пути реализуются на нескольких уровнях: когнитивном, эмоционально-ценностном, практико-действенном.

Интерес студентов к психофизиологическим особенностям своего организма, памяти, мышления, воображения, творческого потенциала неизменно высок. Они охотно участвуют в диагностических обследованиях. Проблема состоит в том, чтобы результаты таких обследований превратить в технологии личностного развития, итогом которого станет потребность и способность самосовершенствования, самостроительства, самотворчества в течение всей жизни.

Одним из условий формирования временных способностей является овладение действиями фиксации затрат времени. Умение осуществлять сплошную и выборочную фиксацию времени, представлять результаты ее в письменной и графической форме позволяет не только увидеть качественную структуру времени, но и провести самооценку своего умения рационально его использовать. Выделив и просчитав время, расходуемое на сон, гигиену, учебные дела, транспорт, библиотеку, спорт, развлечения, необходимое и неучтенное время, человек может выделить резервы в течение суток, недели и т.д. Цена текущего времени при такой его фиксации становится очевидной.

Наше исследование показало, что если за непосредственной работой по фиксации текущего времени организуется разнообразная дискуссионная деятельность, тематическое обсуждение в группах, комнатах общежития, в консультативных пунктах, то создается атмосфера ценностного отношения ко времени жизни, к текущему времени. Приведем примеры дискуссий и бесед: «Время как ценность в поэзии Ф. Тютчева», «Время как ценность в жизни Э. Циолковского», «Алкоголизм как разрушение времени жить», «Время как наслаждение жизнью» и др.

Создание условий, помогающих найти индивидуальным способом организации ценностной жизненной перспективы, определяющей облик каждого прожитого дня, – важнейшая задача воспитательного процесса вуза.

Одним из путей для решения этой задачи является разработка сценариев своей жизни в близких, средних, отдаленных перспективах. Потребность представить себя в будущем в различных социальных ролях (профессионал, семьянин, гражданин, друг, путешественник, меценат и др.) – органичная потребность студенческого возраста. Помочь реализовать идеальную форму может деятельность по взаимному оцениванию группой места и роли специалиста в представляющей профессиональной деятельности. Для этого разрабатывается таблица возможных «рабочих» мест по специальности (от инженера КБ до министра отрасли) и предлагается каждому из членов группы отнести к возможным ролям по наличию соответствующих характеристик личности, уровню компетентности, общей направленности.

Обсуждение полученных результатов в группе помогает увидеть себя глазами сокурсников, разрабатывать сценарии своей жизнедеятельности.

Личность как субъект своего времени и его организатор формирует систему своих намерений, затем строит контролируемые реально выполнимые оперативные режимы деятельности, произвольно, т.е. по собственной воле, организует время своей жизни. Способность так организовать время в течение суток, затем на более длительный срок вызывает чувство удовлетворенности собой. Закрепляясь положительным эмоциональным переживанием, эта способность приводит к развитому чувству времени, временной жизненной перспективы, своевременности как стилю жизни.

Своевременность как стиль жизни обуславливает формирование такого компонента самосознания, как самоуважение. Значимой его составляющей является «феномен вложенного труда», переживаемый как удовлетворенность своей «умелостью», организованностью. Ведущей ориентацией личности постепенно становятся потребность укрепить свое «Я» не за счет избегания трудностей, а за счет выбора пусть и более сложных, но более значимых для личности задач.

1.3. Показатели сформированности личности студента как субъекта жизнедеятельности

Теоретические положения, изложенные в разделах 1.1, 1.2, определили содержание диагностического этапа эксперимента.

Для исследования уровня актуального развития характеристик, обуславливающих формирование личности как субъекта жизнедеятельности, было привлечено 463 студента 1-3 курсов политехнической академии (145 девушек и 318 юношей).

Из них имеют свои семьи 13 мужчин и 10 женщин; имеют детей 11 мужчин и 8 женщин (табл. 1.1).

Т а б л и ц а 1.1

Материальное положение студентов

	Мужчины		Женщины	
	кол-во	%	кол-во	%
Получают стипендию	232	77,3	125	86,2
Не получают стипендию	86	22,7	20	13,8
Работают постоянно	25	7,8	11	7,6
Работают время от времени	107	33,7	8	5,5
Не работают	186	58,5	126	86,9

Как видно из табл. 1.1, большинство опрошенных студентов получают стипендию (77,3% – мужчины и 86,2% – женщины). Небольшая часть опрошенных студентов работают постоянно: 7,8 – мужчины и 7,6% – женщины. Больше трети студентов-мужчин работают временно. Надо отметить, что больше половины студентов-мужчин и 86,9% студентов-женщин не работают.

Таблица 1.2

Условия проживания в общежитии

Проживают в комнате	Мужчины		Женщины	
	кол-во	%	кол-во	%
По два человека	51	11,6	22	11,5
По три человека	227	77,1	97	66,7
По четыре человека	40	11,3	23	11,6
Итого		100		100

Таблица 1.3

Эмоциональное состояние студентов

Оценочный балл	Мужчины		Женщины	
	кол-во	%	кол-во	%
Балл «5»	67	14,0	30	20,7
Балл «4»	153	32,0	69	47,6
Балл «3»	227	47,5	34	23,4
Балл «2»	26	5,4	7	4,8
Балл «1»	5	1,1	5	3,5
Итого	478	100	145	100

Состояние, оцениваемое баллами «2» и «1», рассматривается как критическое напряжение.

Уровень собственной готовности к проживанию в общежитии студенты оценили следующим образом (табл. 1.4).

Таблица 1.4

Готовность студентов к проживанию в общежитии

	Мужчины		Женщины	
	кол-во	%	кол-во	%
Вполне готовы	262	82,1	111	76,0
Не вполне готовы	48	15,1	32	27,9
Не готовы	8	2,5	2	1,4
Не ответили	1	0,3	1	0,7
	319	100	146	100

При этом уверены, что известная напряженность в отношениях соседей по комнате неизбежна, 216 мужчин (88%) и 113 женщин (77%), необязательна – считает 92 мужчины (29%) и 32 женщины (22%), воздержались от ответа 11 мужчин (3%) и одна женщина (1%).

Средством, помогающим выйти из конфликта, считают: терпимость к чужим недостаткам – 110 мужчин (31%) и 57 женщин (39%), понимание мотивов поведения другого – 89 мужчин (28%) и 52 женщины (36%), чувство юмора – 160 мужчин (50%) и 36 женщин (25%), отказались от ответа 16 мужчин (50%).

Среди основных проблем общежития называют – см. табл. 1.5.

Таблица 1.5

Проблемы студентов, проживающих в общежитии

	Мужчины		Женщины	
	кол-во	%	кол-во	%
Бытовая неустроенность	163	51	99	66,5
Перенаселенность комнат	114	36	74	52,0
Низкая культура досуга	105	33	51	35,0
Отсутствие возможности уединения	15	5	49	34,0
Неупорядоченность расселения по комнатам	118	37	33	23,0
Отсутствие интересных товарищей	14	4	8	6,0

На вопрос, что бы вы хотели оставить в общежитии как приемлемое, мужчины назвали: порядок, открытые собрания, студенческий совет, дискотеки, женщины ответов не дали. Мужчины изменили бы администрацию, бытовые условия, расселение, пропускную систему, антенну TV, режим проживания, женщины – бытовые условия, проверку комнат, методы расселения, пропускную систему, душевые, сантехнику.

На вопрос, к каким сторонам жизни вы оказались наименее подготовленными, получили следующие ответы (табл. 1.6).

Таблица 1.6

Подготовленность студентов к жизни и деятельности в вузе

	Мужчины		Женщины	
	кол-во	%	кол-во	%
К академическим занятиям	144	42,8	52	36
К самостоятельной организации своего быта	86	25,6	34	23
К выбору круга общения	30	9,0	26	18
Не ответили	76	22,6	36	25
Итого	336	100		

Своими основными обязанностями как студентов мужчины считают учебу, дисциплину, саморазвитие, посещение занятий, пополнение объема знаний, сдачу сессий вовремя; женщины – учебу, самообразование, дисциплину.

Основные права видятся следующим образом:

Мужчины	Женщины
Внимание к себе, получение стипендии	Отдых

Обязанности квартиросъемщика рассматривают следующим образом:

Мужчины	Женщины
Своевременная оплата, соблюдение правил общежития, уважение соседей	Выполнять устав общежития, соблюдать технику безопасности, беречь имущество

Права студента как квартиросъемщика охарактеризовали так:

Мужчины	Женщины
Быть хозяином, иметь благоустроенный быт, иметь возможность жить свободно, независимо	Иметь свободу действий, достойные бытовые условия, высокую культуру быта

Свои обязанности как личности студенты охарактеризовали следующим образом:

Мужчины	Женщины
Быть человеком, иметь жизненные ценности, соблюдать законы, быть честным, иметь возможность достичь поставленной цели	Быть гражданином, не создавать трудностей другим, вести себя достойно, быть терпеливым

Права как личности студенты описали следующим образом:

Мужчины	Женщины
Иметь свободу, независимость, право на отдых, на личную жизнь, право голоса, свободу мысли, процветания	Уважение своего достоинства, право на свободу, право на независимость, личную жизнь

Анализ полученных материалов позволил сделать определенные выводы:

1. Правовая культура студентов характеризуется осознанием своих прав на образование, труд, отдых, право на жизнь, гражданские свободы. Обязанности осознаются на школярском уровне: «быть дисциплинированным», «вовремя сдавать сессию», «получать объем знаний» и т.п.

Ни в одном ответе не зафиксировано права и обязанности вносить свой вклад в создание высокого интеллектуального поля группы, комнаты, курса, факультета; права и обязанности в открытии и развитии уникального всестороннего «Я».

2. Эмоциональное состояние, связанное с проживанием в общении, вызывающее беспокойство, дискомфорт и поэтому рассматриваемое как фактор, снижающий удовлетворенность годами обучения в вузе, отмечают около 10% юношей и около 8% девушек.

3. Считают себя не вполне готовыми к проживанию в общежитии 15,01% юношей и 20,2% девушек, не готовы совсем – 25% юношей и 1,3% девушек.

4. Живут с установкой, что напряженность во взаимоотношениях с соседями по комнате неизбежна, 64,7% юношей и 70,7% девушек. Средством же, помогающим снять напряженность в отношениях с соседями, избежать конфликта, для абсолютного большинства является терпимость к недостаткам другого, понимание его мотивов, собственное чувство юмора, т.е. реальные предпосылки для развития социального мышления.

Поскольку формирование личности как субъекта жизнедеятельности обусловлено развитостью ответственности, чувства собственного достоинства, был исследован уровень отношения студентов к себе как ценности.

В качестве методического инструментария был взят тест-опросник самоотношения (ОСО) с иерархической моделью структуры самоотношения, разработанный В.В. Столиным. Им выделены следующие шкалы: шкала «S» – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» респондента; шкала «I» – самоуважение; шкала «II» – аутосимпатия, шкала «III» – ожидание положительного отношения от других; шкала «IV» – самоинтерес.

Опросник В.В. Столина содержит также семь шкал, направленных на изучение выраженности установки на определенные действия респондентов относительно собственного «Я»: шкала 1 – самоуверенность; шкала 2 – отношение других; шкала 3 – саморазвитие; шкала 4 – саморуководство; шкала 5 – самообвинение; шкала 6 – самоинтерес; шкала 7 – самопонимание.

В обработку поступило 412 анкет. Всего же, с учетом тех, кто на все вопросы давал «+» или все – «-», в опросе участвовало 500 человек.

Итоги обследования показали, что по шкале «S», характеризующей интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» респондентов, баллы распределились следующим образом:

24 балла – у 12 человек, 23 балла – у 15 человек, 21 балл – у 21 человека, 20 баллов – у 30 человек, 17 баллов – у 36 человек, 15 баллов – у 91 человека, 14 баллов – у 51 человека, 13 баллов – у 67 человек, 12 баллов – у 39 человек, 11 баллов – у 26 человек, 9 баллов – у 19 человек, 8 баллов – у 11 человек, 7 баллов – у 4 студентов.

По шкале «I» – самоуважение – большинство студентов (51%) имеют 10 баллов, минимальное количество баллов (1 балл) имеет 19%.

По шкале «II» – аутосимпатия – 54% респондентов имеют максимальный балл – 9; 10% имеют минимальный балл – 1.

Выраженность установки на внутренние действия, направленные на изменения своего «Я», оказалась такой:

- ожидают положительного отношения к себе других	- 27%
- самоуважение	- 27%
- аутосимпатия	- 25%
- самопонимание	- 7%
- самоприятие	- 7%
- саморукводство	- 4%
- самоуверенность	- 4%
- самоинтерес	- 3%
- самообщение	- 1%

Очевидно, что абсолютное большинство студентов оценивают себя как субъекта, вызывающего симпатии окружающих, как творца радости другого; в то же время перепроверять себя, быть недовольным собой характерно для незначительной части студентов.

Поскольку педагогическим механизмом формирования студента как субъекта жизнедеятельности является развитие его социального мышления, в ходе диагностического среза была исследована культура общения будущего специалиста, преобладающие стратегии взаимодействия с людьми. Для изучения актуального уровня развития культуры общения был использован тест-опросник К.Н. Томас «Оценка способов реагирования в конфликте». Изучались склонность будущих специалистов к сотрудничеству, соперничеству, стремление к компромиссам, избеганию конфликтов, приспособление.

В исследовании участвовало 396 студентов. Методика предусматривала выявление степени адаптированности каждого члена коллектива к совместной деятельности. Итоги обследования показали следующее: как правило, прибегают к компромиссу 120 человек (30,3%), приспособление как преобладающая стратегия поведения чаще всего используется 77 человеками (19,5%), сотрудничество как основная стратегия поведения характеризует 72 человека (18,01%), избегание конфликта по так-баллу присуще 66 студентам (17,6 %), соперничество как преобладающая стратегия взаимодействия характерна для 61 студента (16,4%).

Реже всего вступают в соперничество 184 человека (46,4%), в исключительных случаях готовы прибегать к сотрудничеству 55 человек (11,8%); используют не часто стратегии приспособления 58 (13,3%) студентов; вступают в конфликты 50 студентов (12,6%).

Итак, большинство студентов в конфликтной ситуации прибегают к стратегии поиска компромиссов, равно как и большинство из них (184 человека, 46,4%), очень редко прибегают к соперничеству как стратегии разрешения конфликта.

Организация времени жизни (ОВЖ) – показатель развитости временной способности человека. Развитость этих способностей проявляется в общей динамике жизни, темп и характер которой определяются самой личностью. Реальными показателями развития способности выступают умение и потребность планировать свои действия, способность максимально сосредотачиваться на деятельности, работать в условиях временного стресса, выделять временные пики, определять пределы доступных опозданий и опережений и др.

Для изучения уровня сформированности организации времени жизни был использован «Опросник по организации времени жизни (ОВЖ)» В.Я. Ляудис. Отвечали на вопросы экспериментатора 436 человек. Результаты обследования приведены в табл. 1.7.

Таблица 1.7

Оценка студентами умения организовать свое время жизни (в %)

Действия	Да		Нет		Иногда	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1	2	3	4	5	6	7
1. Способны определять время, необходимое для выполнения определенного плана	215	49,3	74	16,9	147	33,7
2. Имеют определенные жизненные планы	316	72,4	70	16,0	50	11,4
3. Составляют план на ближайшую неделю	148	33,9	100	22,9	188	43,1
4. Часто переделывают свои планы	128	29,3	94	21,5	214	49,0

Продолжение табл. 1.7

1	2	3	4	5	6	7
5. Составляют план своих дел на месяц	57	13,0	227	63,5	102	23,3
6. Заранее намечают срок выполнения запланированных дел	166	38,0	110	25,2	158	36,2
7. Имеют определенные жизненные цели	315	72,2	51	21,6	8 ⁶	5,6
8. Составляют план ближайшего дня	291	50,6	86	19,7	129	29,5
9. Знают ориентировочные затраты времени на каждое из обычных дел	225	51,1	57	13,0	156	35,7
10. Представляют, что будут делать в течение следующего месяца	217	49,7	104	24,5	112	25,6
11. Выделяют в течение дня специальное время для чтения газет, журналов, художественной литературы	117	26,8	171	39,2	148	33,9
12. Готовятся к обычным семинарам заранее	109	23,6	155	35,5	178	40,8
13. Выделяют специальные дела, которые нужно делать	250	57,8	54	12,3	131	39,0
14. Выделяют специальное время для выполнения не самых важных дел	130	29,8	134	30,7	121	39,2
15. На этот год уже запланированы дела	106	24,3	173	39,6	156	35,7
16. Постоянно помнят, какие важные дела предстоит выполнять	290	66,5	52	11,9	82	18,8

Окончание табл. 1.7

1	2	3	4	5	6	7
17. Выделяют специальное время на бытовые дела	227	52,0	89	20,4	119	27,2
18. Представляют трудности для составления плана на год	194	44,5	146	33,5	95	21,7
19. Включают в план все достаточно важные дела	297	68,1	48	11,0	91	20,8
20. Всегда знают, что будут делать в течение ближайшего времени	164	37,6	122	28,0	149	34,1
21. Приблизительно равное количество времени затрачивают на бытовые дела каждый день	164	37,6	165	37,8	106	24,3
22. Могут перечислить свои важнейшие дела на ближайшее время	316	72,4	60	13,7	56	12,8
23. Всегда планируют даже незначительные дела	90	29,6	201	46,1	144	33,0
24. Планируют только особо важные дела	190	43,5	168	37,1	83	19,0
25. Часто общаются с друзьями дольше, чем им хотелось бы	181	41,5	128	29,3	126	28,8
26. Знают, сколько времени требуется для подготовки к каждому семинару (практическому занятию)	159	37,5	161	36,9	115	26,3

Отношение ко времени как к ценности, способность и потребность определять его при планировании конкретных дел свойственна 49,3% студентов, почти пятая часть студентов не считают для себя такую работу значимой, а третья часть определяют его иногда. На знаниевом уровне затраты на повседневные дела обнаруживают 51,1% студентов; не знают этого 13% и знают о некоторых затратах времени 35,7% студентов. Бережное отношение ко времени, учет его при выполнении даже самых важных дел отмечают 29,8% респондентов; третья часть студентов этим не обременяют себя; иногда это выполняют 39,2%. Отводят специальное время для бытовых дел 52%, не планирует эту работу пятая часть студентов; иногда планируют – 27,2%.

Реальный учет затрат времени на повседневные дела как привычное дело свойственен 37,6%; столько же не знает (или не учитывает) таких затрат.

Знают, сколько времени требуется для подготовки к семинару, 35,7%; практически столько же этого не знают, 26,3% узнают об этом иногда. Готовятся же к семинарам регулярно 23,6%, не готовятся – 35,5%; готовятся иногда – 40,8%.

Отводят специальное время на чтение газет, журналов, художественной литературы 26,8% студентов; 39,2% не отводят; иногда отводят 33,9%.

Считают, что у них есть определенные жизненные цели и планы их реализации 72,4%; не имеют их 16%; отдельные планы имеют 11,4% студентов. Планируют дела на ближайшую неделю 33,9% студентов; не делают этого – 22,9%; планируют иногда – 43,1%. Приходится часто переделывать планы – 29,3%; не переделывают их 22,9%; иногда переделывают – 49%.

Планируют дела на месяц только 13% опрошенных; не планируют – 63,5%.

На ближайший день планируют работу 50,6% респондентов; не планируют ее – 19,7%; иногда планируют – 29,5%.

Представляют, что будут делать в ближайший месяц, 49,7%; не знают этого – практически четвертая часть, приблизительно столько же отчасти представляют себе это. Выделяют специальные, наиболее значимые дела и отводят на их выполнение определенное время 57,3% студентов; не делают этого – 12,3%; иногда планируют время для определенных дел 50% человек.

Планировали дела на текущий год 24,3% человек; не считали это важным – 39,6%; отдельные дела спланировали 35,7% студентов.

Своевременность как образ жизни, опыт бытия в образовании проявляется в способности разрешать противоречия между социальным и личным временем. В ходе диагностического среза выяснилось, что заранее намечают сроки для выполнения запланированных дел 38%; не делают этого 25,2% студентов; иногда намечают время для отдельных дел 36,2% человек. Представляют, что будут делать в течение следующего месяца, то есть готовы переживать себя как непосредственную причину собственных неудач, 49,7%; не готовы так относиться к себе 25,1% человек.

По отношению человека ко времени как ценности можно судить о такой его культуросозидающей характеристике, как ответственность. На вопрос, помнят ли они постоянно, какие важные дела им предстоит выполнить, утвердительно ответили 66,5% студентов, 11,9% не помнят; 18,8% помнят об отдельных из них. Могут перечислить их 72,5%; не могут 13,7%; могут вспомнить об отдельных из них 12,5% человек. Включают же в план работы важные дела 68,1%; не делают этого 11%; иногда включают отдельные дела 20,8%.

Считают, что готовы рационально распорядиться временем жизни, связанным с годами обучения в вузе, то есть иметь определенные планы, 72,4% студентов; представляют, какие трудности встретятся при планировании дел на год, 44,5%; конкретно же спланировали свои дела на текущий год 24,3% студентов. Не задумались над этими вопросами 11,4%; не планировали дел на год 39,6% респондентов.

По итогам диагностирующего среза ОВДС были выделены смыслообразующие факторы своевременности как опыта бытия в образовании, как стиля жизни студентов. Таковыми являются: **наличие цели жизни**, обуславливающей выбор способов, средств самосовершенствования, отношения к содержанию образования в вузе; **наличие определенных жизненных планов**, определяющих облик каждого прожитого дня, лет обучения в вузе; знание важнейших дел, своевременное выполнение которых создает предпосылки для самоуважения, удовлетворенности своей умелостью, организованностью.

В срезе «Поведение личности в конфликтной ситуации» смыслообразующим фактором является установка на компромисс как стратегию поведения. Фактор «приспособление» определен как сопутствующий.

В срезе «Самоотношение» смыслообразующим фактором выступает ожидание положительного отношения к себе других, что обуславливает характер взаимодействия преподавателей и студентов сопутствующими факторами выступают самоуважение, аутосимпатия, детерминирующие культуру образовательно-воспитательной среды вуза.

Итак, каждый из разрезов дал представление о смыслообразующих факторах, которые являются наиболее значимыми для всех или большинства студентов и на которые следует опираться в конструировании учебно-воспитательного процесса вуза.

Исследователями определена процедура целеполагания в таких системах, как система образования (В.П. Пархоменко [108]), система педагогического вуза (В.И. Андреев [11]), система учебных заведений нового типа (А.В. Козулин [73]).

Иерархия целей выстраивается с учетом следующих критериев: соответствие главной цели учебно-воспитательного процесса вуза – формированию творчески активного, компетентного, конкурентоспособного специалиста как субъекта жизнедеятельности, обусловленного социальным заказом общества, государства и самого студента, реальности целей; проверяемости целей; непротиворечивости целей различных уровней.

Цель общеузовского уровня определена как стратегическая и с достаточной полнотой сформулирована вузу определенного профиля обществом, государством. Программа воспитательной работы факультета отражает цели вуза с учетом его специфики. Программы воспитательной работы группы направлены на реализацию учебно-воспитательных возможностей коллектива, повышение эффективности его работы по самоуправлению, созданию благоприятного психологического климата в группах, комнатах общежития, формированию общественного мнения, престижа личностного достоинства, ответственности за себя, за время обучения в вузе.

Наибольшие воспитательные возможности содержит индивидуальная программа саморазвития студента как субъекта жизнедеятельности. Она строится с учетом резервных возможностей личности, детерминирующих формирование ее как субъекта жизнедеятельности.

В логике нашего исследования наиболее значимыми качествами будущего специалиста являются: ответственное отношение к себе как к ценности; способность к коллективной деятельности и общению; своевременность, характеризующая человека как субъекта

времени своей жизни. Динамика развития каждого из качеств фиксируется на интеллектуальном, эмоционально-волевом, практически-действенном уровнях.

Критериями, определяющими ответственное отношение к себе на интеллектуальном уровне, являются: знание особенностей своих психических процессов (памяти, мышления, воображения, речи), своих ведущих потребностей, социально-ценных способов их удовлетворения, биологических ритмов своего организма, позволяющих распределять различные виды деятельности с учетом пиков и спадов интеллектуальной активности в течение суток, недели, месяца и т.д.

На эмоционально-волевом уровне ответственное отношение к себе определяется по следующим критериям: переживает себя как субъекта, вызывающего симпатии окружающих; переживает себя как субъекта, создающего благоприятную атмосферу среди окружающих; переживает себя как «умельца», «победителя», способного обеспечить достижение личного и коллективного успеха.

На практически-действенном уровне критериями ответственного отношения к себе являются: внутренняя критичность личности, ее способность отстаивать свою позицию, способность видеть себя не только как данность, но и как иную возможность, способность интегрировать себя с другими, способность изменить мнение других о себе.

Критериями, определяющими динамику развития способности к коллективной деятельности на интеллектуальном уровне, выступают знания о типичных стратегиях взаимодействия людей, о беспроигрышных тактиках взаимодействия, знания технологий установления компромиссов, консенсуса, технологий разрешения конфликтов, ведение переговоров и др.

Эмоционально-волевой уровень ценностного отношения к коллективной деятельности фиксируется по переживанию себя как причины коллективного успеха – неуспеха, терпимости к несовершенствам других, требовательности к себе.

На практически-действенном уровне динамика развития ценностного отношения к коллективной деятельности фиксировалась по представленности в опыте личности технологий, а также коллективного взаимодействия.

Динамика формирования личности как субъекта своего времени и его организатора на интеллектуальном уровне фиксировалась по знанию способов планирования, учета требуемого времени, знанию образцов составления сценариев жизнедеятельности на неделю, месяц, год и т.д.

На эмоционально-волевом уровне развитие личности как субъекта времени фиксировалось по удовлетворенности собой как человеком, преодолевшем дефицит времени, справившимся с делом вовремя.

На практическо-действенном уровне развитие ценностного отношения ко времени жизни фиксировалось по представленности в опыте студентов вовремя осуществленных дел в течение месяца, семестра, года.

О динамике мотивационно-ценностного компонента судим по преобладающим стратегиям самодвижения личности от воспитания к самовоспитанию, саморазвитию, самотворчеству.

Основными направлениями учебно-воспитательного процесса стали: повышение культуры образовательного труда в вузе, ориентированного на познание и самопознание студентов; формирование здорового образа жизни как имманентного процессу высшего профессионального образования; интеграция студентов в духовную культуру человечества посредством интенсивной ценностно-ориентированной деятельности, способствующей определению жизненной стратегии.

Системообразующим компонентом формирования личности студента как субъекта жизнетворчества является принцип организации жизнедеятельности студентов, посредством которой формируется позиция ответственного отношения к себе, времени своей жизни, способам самореализации в ней с опорой на сильные стороны личности.

Глава 2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Удовлетворение ориентационных потребностей студентов в воспитательной работе вуза

Стержневой характеристикой личности, обуславливающей формирование ее как субъекта жизнедеятельности, являются потребности человека. Термином «потребности» исследователи [1] обозначают следующие феномены: объективные нужды людей в определенных условиях, обеспечивающих их жизнь (потребности-объекты); состояния психики, сигнализирующие о нехватке веществ, энергии, информации и других компонентов, необходимых для

жизнедеятельности организма и личности (потребности-состояния); фундаментальные свойства личности, определяющие ее отношения к миру, к себе, собственным обязанностям.

Многообразии потребностей, удовлетворение которых обеспечивает развитие личности, требует их классификации. Единой точки зрения на основании классификации потребностей пока не существует. А. Маслоу [101] классифицирует их по генетическому основанию и выстраивает иерархизированную врожденную структуру:

1) физиологические потребности (в пище, сне, физиологической активности);

2) потребности в безопасности, защите (в организации, законе, свободе от страха и неупорядоченности);

3) потребности принадлежности и любви (привязанности к другим, потребности в дружбе, любви, восхищении другими и т.д.);

4) потребности в самоуважении (в уверенности, в достижениях, уважении другими, свободе, переживании своей полезности и т.д.);

5) потребности самоактуализации (в личностном самоусовершенствовании, умножении и реализации потенциала, направленном развитии, целостном совершенствовании и др).

Карен Хорни [175] за основу классификации потребностей взяла «выбор стратегии оптимизации личностных отношений, обеспечивающий безопасность в окружающем мире». Она выделяет три вида потребностей:

1) потребности личности, ориентированной на других людей (уступчивый тип);

2) потребности личности, ориентированной по себе «от людей» (обоснованный тип);

3) личность, потребности которой ориентированы «против людей» (враждебный тип).

Эрик Фромм классифицирует потребности человека в комплексе социокультурной среды: потребность в личной свободе, власти над жизнью, потребность в корнях (симбиотическая связь с близкими, обществом); потребность в идее личности (призвание своей индивидуальности и тождественности); потребность в рациональной системе убежденности взглядов, придающей смысл жизни и объясняющей ее субъекта как удачливого и неуязвимого [171].

В.П. Симонов совместно с П.М. Ершовым предложили классификацию потребностей по таким сферам: витальные (биологиче-

ские), духовные (социальные), идеальные (познавательные) потребности. Наряду с этими основными группами потребностей авторы выделили две дополнительные группы: потребность в вооруженности и потребность преодоления. Для того чтобы удовлетворять свои многочисленные потребности, человек должен быть вооружен соответствующими способами и средствами. Овладение навыками во многом отчуждено от процесса удовлетворения основных (витальных, социальных, идеальных) потребностей и побуждается самостоятельной потребностью, которую иногда определяют как «мотивированную компетентность», как стремление к совершенствованию своих двигательных координаций, которые позднее трансформируются в стремлении к мастерству, к развитию способностей, к возможности контролировать внешнюю среду» [131].

Каждый из названных видов потребностей реализуется на двух уровнях: сохранения («для себя») и развития («для других»).

Так, социальная потребность занять достойное место в академической группе, на курсе, на факультете (сохранение «для себя») требует от студента освоения норм жизнедеятельности вуза (требовательности к уровню знаний, правил и сроков их предъявления, правовых норм общежития и др.). Потребности развития («для других») требуют выхода за пределы норм, совершенствования самих норм (улучшить жилищные условия для студентов-матерей, создать «комнаты ребенка», организовать время профилактического осмотра детей врачами-педиатрами и др.).

Идеальная потребность познания на уровне сохранения («для себя») удовлетворяется присвоением знания, достигнутого к настоящему времени; потребность знания на уровне развития («для других») побуждает студентов к освоению новых пластов культуры, новых технологий самосовершенствования, проявляемому в формировании «новой компетентности», в «мобильности специалиста».

В информационной теории эмоций В.П. Симонова выявлена зависимость характера эмоций от уровня и способа удовлетворения ведущих потребностей личности. Уровень «сохранения» («выживания», «уравновешивания») не нуждается в положительных эмоциональных подкреплениях: уже само устранение тягостного состояния нужды, дискомфорта есть награда для действующего субъекта. Удовлетворение потребностей развития (роста, «для других») сопровождается положительными эмоциональными состояниями (восторг,

радость, эмоциональный триумф). При угрозе неудовлетворения потребности развития возможна фрустрация (раздражение, тоска, депрессивное состояние, тревога). Нередко студенты младших курсов ощущают свою неспособность преодолеть трудности, предотвратить нежелательное развитие событий, изменить обстоятельства жизни.

Задачи нашего исследования требуют более подробно остановиться на идеальных (познавательных) потребностях студентов. Они выступают побудительным механизмом познания окружающего мира, многообразия его явлений, открытия смысла своего существования. Генетически познавательные потребности человека являются производными от универсальной потребности в информации (В.П. Симонов), «потребности в новизне». Удовлетворение любой потребности требует информации о путях и средствах достижения цели (потребность вооруженности). Потребность в информации как стремление к новому, ранее неизвестному, безотносительно к их прикладному назначению рассматривается как побудитель творчески активной личности.

Исследователи студенчества как социально-профессиональной группы молодежи Б.Г. Ананьев [9], Н.В. Кузьмина [84], Ю.Н. Кулюткин [85], В.А. Сластенин [109], А.И. Смирнов [142] и др., отмечают широту сферы информационных потребностей.

Ранжирование спектра информационных потребностей представлено в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Ранговые места информационных потребностей студентов

Потребность информации	Ранг
1	2
как организовать время жизни	1
как распределить бюджет на месяц	1
как эстетически оформить внешность	2
как составить оптимальный план работы на день, неделю, месяц	3
как обеспечить своевременность выполнения всех заданий в вузе	4
как выбрать наиболее значимые центры культуры для ознакомления с ними	5

1	2
как пользоваться библиотеками	5
как рационально читать	6
как выделять главное из прочитанного	6
как рационально запоминать материал	7
как писать реферат, курсовую работу	7
как готовиться в экзамену	7
как развить свои коммуникативные способности	8
как развить свою речь	8
как найти возможность дополнительного к стипендии заработка	9

Овладение средствами и способами удовлетворения ведущих потребностей является важной характеристикой личности (ряд исследователей саму ее сущность характеризуют «присущей ей выраженностью и соподчиненностью витальных, социальных и идеальных потребностей, их подразделением на потребности сохранения, развития «для себя» и «для других» [4]).

Управление процессом воспитания нередко определяют как «управление разумным удовлетворением разумных потребностей» (Б.А. Бенедиктов [23]). Выявлению приоритетов в организации воспитательного процесса в вузе помогает адаптационная работа со студентами-первокурсниками, которую осуществляют учебно-воспитательные, социальные и хозяйственные службы и все подразделения вуза.

Кафедры, обеспечивающие чтение курсов введения в специальность, изучают личностные особенности. В качестве инструментария используются различные методики. Приведем в качестве наглядного примера информативную методику «Квадрат личностного роста» (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Квадрат личностного роста

Сведения о себе, которые ты считаешь необходимым и возможным сообщать однокурсникам	Что во мне от школы, от образования?
Что во мне от других?	Что во мне от самого себя?

Обработка полученных материалов, их систематизация дают свежую информацию, которая служит своего рода социальным заказом для кафедр, органов студенческого самоуправления, социальных служб и т.д.

С учетом того, что первое ранговое место в сфере ориентационной потребности студентов занимает проблема организации времени жизни, мы предложили кураторам групп и воспитателям общежитий план подготовки и проведения дискуссии по повести Д. Гранина «Эта странная жизнь» [51]. Сам Гранин отмечал, что данная работа – это, по существу, научно-популярный очерк о выдающемся человеке нашего времени, многогранном ученом (математик, энтомолог, философ), создавшем единственную в своем роде систему сбережения времени жизни. Эта система обеспечивает человеку наивысшие достижения при самых обыкновенных способностях.

Кураторы, сообщив студентам проблематику повести, дали следующие задания для подготовительной работы:

а) выписать афоризмы о времени, встречающиеся в повести и сборниках крылатых выражений;

б) определить в своем отношении к «Системе сбережения времени жизни», созданной Александром Любишевым;

в) если бы Вам предложили сделать заключение об этой системе, что бы Вы написали? Подготовьте свой проект заключения;

г) изложите свой взгляд на роль, которую сыграла система в жизни создателя.

Повесть об учете и экономии времени – небольшая по объему, поэтому двух недель хватает на подготовку к активному ее обсуждению. В студенческой среде оказываются и защитники, и оппоненты этой системы. Главный аргумент ее неприятия – необходимость затраты интеллектуальной энергии, которая у студентов полностью расходуется на учебный процесс, на письменную фиксацию израсходованного времени. Тем не менее воспитательный эффект обсуждения оказался высоким. Во-первых, студентам открылись философские высказывания о времени («Самое дорогое, что есть у человека, это жизнь. Но если всмотреться в эту жизнь поподробнее, то можно сказать, что самое дорогое – это время, потому что жизнь состоит из времени, складывается из часов и минут» (Д. Гранин [51]). «Время – единственная вещь, которую нельзя вернуть обратно при всем желании» (Сенека [128])). Во-вторых, они приобщились к одной из мо-

делей организации познавательной деятельности, раскрытой изнутри. Любищев объясняет, почему конспектирование серьезных вещей он делал очень тщательно, тратя на это гораздо больше времени, чем его однокурсники: «В молодости мой метод работы приводил к некоторой отсталости, так как я успевал прочитать меньше книг, чем мои товарищи, работавшие с книгой более поверхностно. Но при поверхностной работе многое интересное не усваивается и прочитанное быстро забывается. При моем же способе работы о книге остается вполне отчетливое, стойкое впечатление. Поэтому с годами мой арсенал становится гораздо богаче арсенала товарищей».

В обсуждаемой работе показаны преимущества не только этого, но и других методов работы автора.

Кстати, анализ проектов заключения о системе сбережения времени показал, что большая половина студентов не рассмотрела глубинного смысла системы, делающей ее пригодной для каждого. Эти студенты отмечали, что система ежедневного фиксирования расхода времени неприемлема для студента, который живет «сердцем», у которого много времени идет на общение, переживание своего бытия. Тем более полезными для всех участников дискуссии оказались выступления тех, кто разобрался в системе А. Любищева основательно.

Приведем содержание двух проектов заключения: «Главную идею системы вижу в том, чтобы человек сначала изучил свою работу, свои временные затраты на разные виды дел, а затем, на основе знания своего темпа, планировал заранее свой день, организацию рабочего времени. Так, на чтение математического текста у А. Любищева уходит час на 4-5 страниц, а работая с текстами по биологии, он расходует час на 20 страниц. В соответствии с знанием своего темпа работы в разных видах деятельности человек и должен планировать свое время» (Павел Н., студент механико-технологического факультета, 2-й курс). «Привлекает то, что А. Любищев отвергает идею работать по 14 часов в сутки. Польза придуманной им системы состоит в том, что человек находит резервы времени внутри рабочего времени. Сам он отводит на научную работу не более 7-8 часов, а каких результатов достиг в разных ее областях. Резервы времени он видит в его планировании, в подборе для разных дел разного времени суток; в создании в работе ритма, благодаря которому сберегаются силы, человек выполняет работу, переживая удовольствие» (Сергей А., студент механико-технологического факультета, 2-й курс). О том,

что обсуждение технологии организации времени жизни изменило школярский взгляд на время, свидетельствовало то, что в студенческие советы поступили обоснованные предложения расселять студентов в комнатах общежития с учетом особенности их временной работоспособности («Жаворонков не селить вместе с совами»). Следующий шаг в стимулировании студентов к саморазвитию временной способности состоял в организации за месяц до зачетной сессии встреч со студентами следующего курса (для первокурсников приглашались второкурсники, для второкурсников – студенты третьего курса). Приглашались студенты, которые приобрели опыт самостоятельной работы еще в школьные годы и сдавшие сессию на повышенную стипендию. Эти молодые люди рассказывали о специфике конкретной, предстоящей через месяц зачетной и затем – экзаменационной сессии, о требованиях каждого конкретного преподавателя, о том, какой методики подготовки они придерживались и чем такая методика хороша.

Студенты встретились с новыми персонифицированными технологиями планирования своего рабочего времени, организации своего бытия в период экзаменационной сессии. По просьбе кураторов выступающие принесли конспекты лекций по всем сдаваемым предметам. Четкость записей сразила многих, возникли вопросы, как можно так вести конспекты. Обсуждение вышло на приемы психологической самоорганизации в определенных видах работы, систему установок и приемов саморегуляции внимания, волевых усилий.

В психолого-педагогической литературе [4; 173 и др.] отмечается, что одним из педагогических механизмов развития способности самостоятельно управлять своей жизнедеятельностью является глубокое представление индивида о слагаемых счастья и средствах его достижения.

Как показывают опросы, к компонентам счастья студенты относят: любовь, дружбу, «профессию по душе», любимую работу, социально-экономическое благополучие, стабильность в общественной жизни, физическое и психическое здоровье. Не называются как источники радости общение с природой, искусством, победа над собой, преодоление несчастья, процесс углубленного познания мира (дающий ощущение власти над обстоятельствами своей жизни, чувство хозяина своей судьбы), широта интересов, проявляющаяся во включении общественных интересов в структуру личных интересов.

В учебном плане БГПА 32% учебного времени отводится предметам гуманитарного цикла. В рамках этих дисциплин широко используется логико-исторический подход, сущность которого заключается в раскрытии мировоззрения деятелей культуры, их представлений о счастье и смысле жизни, их свидетельства о познании, творчестве, созерцании прекрасного как источниках радости.

Вместе с тем в формировании целостного представления об источниках радости важную роль играет и внеаудиторная работа. Элементом нашего формирующего эксперимента стало обращение на кураторских семинарах к эпистолярному и мемуарному наследию, позволяющему увидеть ученого с мировым именем изнутри. Студенты, работавшие с такого рода материалами, посвященными Жуковскому [29], супругам Кюри [89], Л. Ландау [30], А. Эйнштейну [176], А. Швейцеру [105], отмечали, что эта работа повлияла на их духовную зрелость. Сообщения студентов хорошо воспринимались и их однокурсниками, так как это было, по существу, личностное знакомство с их профессиональными авторитетами. В экспериментальных исследованиях, посвященных технологиям формирования мировоззренческих понятий [23; 42 и др.], отмечается, что мировоззренческие знания, приобретаемые учащимися, должны затем использоваться в познавательной, оценочной, регулирующей функциях. Это значит, что студентам необходим опыт личного применения полученных знаний об источниках радости, слагаемых счастья для анализа новых явлений, выявления значимости « для себя » того или иного мировоззренческого положения. В экспериментальных группах был проведен диспут «Может ли быть счастливой бездуховная жизнь».

Для нас было важно отследить, как развитие ориентационной потребности сказалось на опыте планирования студентами времени своей жизни. Мы провели индивидуальные доверительные беседы со студентами экспериментальных групп, у которых к моменту поступления в вуз отсутствовал опыт саморегуляции, опыт самостоятельного планирования своей жизнедеятельности. Эти студенты на 1-ом курсе не сдали своевременно летнюю зачетную сессию, вследствие чего не были допущены к экзаменам, которые им пришлось сдавать в сентябре. Один из таких студентов – Владимир О. Он окончил с медалью сельскую школу. Сразу заявил о себе как лучшим знатоке физики, сильном математике. Но в школе долгое время не было учителя немецкого языка, Владимир стал неуспевающим,

самым слабым студентом на занятиях по иностранному языку. Вместо поиска средств решения этой проблемы он перестал ходить на занятия, не получил зачета, но при этом продолжал убеждать родных, что у него все благополучно.

Взгляд на себя как несостоятельного в каком-то виде учебной деятельности был для Владимира столь мучительным, что он снизил для себя значимость овладения иностранным языком, стал систематически пропускать сначала эти, а затем и другие занятия. Резко ухудшилась его успеваемость в целом.

Помогая студенту перестроить стратегию жизни, мы совместно выработали программу преодоления данной проблемы: изменить мотивацию изучения немецкого языка, не рассматривать неуспехи в немецком языке как ущемление личного достоинства, попросить преподавателя составить программу индивидуальной работы, объяснить ему причины незнания языка и поведения студента, спланировать внеаудиторную учебную работу.

Всем студентам экспериментальных групп в октябре месяце 3-го семестра было предложено письменно ответить на вопросы, планируют ли они освоение каких-то дисциплин на более высоком, в сравнении с 1 курсом, уровне? Какие средства для достижения этого они будут использовать? 87% студентов экспериментальных групп назвали одну-две конкретные дисциплины, по которым, как оказалось, они в начале семестра самостоятельно поставили цель добиться глубоких, обстоятельных знаний. Были указаны и средства достижения этой цели: отсутствие пропусков лекционных и практических занятий, комплектование личной библиотеки по основным разделам курса, работа в лабораториях, в компьютерных классах. В контрольных группах 54% студентов ответили положительно и указали на конкретные дисциплины, но только 37% назвали средства решения этой жизненно значимой задачи, что мы рассматриваем как показатель, что задача остается на постановочном уровне.

Анализ познавательных приоритетов студентов свидетельствует, что у них есть установка на самообразование, но им недостает опыта самоорганизации познавательной деятельности, волевых усилий. С учетом этого мы включили в задачу формирующего эксперимента развитие у студентов ценностного отношения к дополнительным источникам самообразования: книге, библиотеке, периодическим изданиям, научно-исследовательской работе, искусству, теле- и радиопередачам, компьютерам.

В группах были проведены круглые столы на тему «Современные источники информации». Предварительный опрос выявил, какими источниками информации пользуются студенты, какие газеты и рубрики стараются читать регулярно, какие теле- и радиопередачи смотрят и слушают, кто из студентов умеет работать в Интернете.

С учетом этой информации была определена проблематика серии круглых столов. Студентам рекомендовалась определенная литература, просмотр образовательных передач: «Акуна Матата», «Пока все дома», «Цивилизация», «XXI век».

В круглых столах приняли участие работники библиотеки, преподаватели.

Один из студентов изложил позицию Д.С. Лихачева относительно книги как источника информации. Фрагмент из его статьи «И заменить ее ничем нельзя» был высвечен на экране: «Несмотря на все новейшие открытия, новые виды сохранения информации, не будем спешить расставаться с книгой. Она будет нужна человеку всегда. Ее не просто читают. Над нею размышляют. Книга – самый близкий собеседник.

Напрасны надежды слишком ретивых сторонников «прогресса» распрощаться с книгой. Никакая киноплёнка, электроника книгу не заменят. Новые средства массовой информации будут с ней мирно сосуществовать».

Обращаясь к искусству как источнику самообразования, студенты апеллировали к работам известного физика Б.В. Раушенбаха [120], доказавшего, что человеку нужно не только рациональное, но и образное мышление, и интуиция, творческое мышление, развиваемое в значительной мере средствами искусства. В студенческой среде оказались постоянные читатели «Компьютерной газеты», юноши, освоившие методы работы в Интернете, поклонники разных теле- и радиопередач, показавших их роль в формировании принципиально важных жизненных позиций: отношение к суицидам, к наркотикам, к здоровому образу жизни, к самосозиданию, к труду как ценности, к браку, материнству, отцовству.

Эффективной формой реализации ориентировочной потребности стали «вечера вопросов и ответов», проводимых в студенческих общежитиях.

Старосты групп собирали представляемые в письменной форме вопросы студентов. Нередко это были запечатанные и анонимные

листы. Далее педагогами-организаторами проводилась классификация вопросов по проблемам и в зависимости от проблематики подбиралась группа «знатоков» – ведущих специалистов, иногда приглашаемых из других вузов. Уже продолжительность такого рода встреч (с 18 до 21 часа) свидетельствует о том, что обсуждаемые вопросы были актуальны для студенческой аудитории. Наибольшее число вопросов касалось проблем сексуальной жизни, способов преодоления стрессов, способов психофизической саморегуляции.

Организаторы «вечеров вопросов и ответов» в ходе их подготовки давали задание работникам библиотеки подготовить список публикаций по волнующим студентов вопросам, который зачитывался аудитории, передавался в студенческий совет общежития.

Как показало изучение библиотечных формуляров студентов, в них, в результате проводимой работы, помимо учебной литературы появились разнопрофильные журналы, книги гуманитарного плана, большим спросом стали пользоваться подшивки «Комсомольской правды», «Знамени юности». Увеличилось число студентов, смотрящих образовательные телевизионные программы.

Удовлетворение ориентационных потребностей студентов стало средством создания в академических группах культуротворческой среды, обладающей способностью к самодвижению, саморазвитию. Тем самым расширились возможности деловых и межличностных контактов, диалогического общения, активизирующего самоопределение в системе личных жизненных смыслов, ценностей. В группах сформировалось ценностное отношение ко времени жизни, к самосовершенствованию, к концепции жизни как самоотдачи, самореализации.

2.2. Содержание воспитательной работы по формированию целостного самосознания личности студента

Системообразующим фактором формирования личности как субъекта жизнедеятельности, профессиональной компетентности является самосознание. Не являясь изначальной данностью, присущей человеку, самосознание развивается в течение всей его жизни. «Этот процесс ее переосмысления, проходящий через всю жизнь, образует ... самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа, определяющее мотивы его деятельности и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. Способность осмыслить и распознать, что в жизни значимо, умение не только изыскивать сред-

ства для решения случайно выплывших задач, но и определить самые задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем, – это нечто бесконечно превосходящее всякую ученость, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний. Это драгоценное и редкое свойство – мудрость» [13; 112].

В структуре самосознания как самообъективированном личностном опыте выделяют: образ «Я», ценности, идеалы, цели, уровень притязаний, представление о способах самооценивания. Структурирующим фактором самосознания личности является образ «Я». Его структуру образуют такие компоненты, как «Я – прошлое», «Я – реальное», «Я – будущее», «Я – идеальное».

Студенческий возраст, 18-25 лет, – это период, который иногда называют периодом «ранней зрелости». В плане личностного становления в этот период особую значимость приобретает «развитие стабильной идентичности» (Э. Эриксон [184]). В стабильной идентичности (образе «Я») особую роль играет адекватная самооценка, реальное позитивное отношение к своим ценностям, способность строить отношения с окружающими, самим собой.

Система воспитательной работы, которую мы рассматриваем как последовательную реализацию целей и задач формирования личности как субъекта жизнедеятельности, строится с учетом закономерностей развития осознания себя как творческого профессионала, гражданина, семьянина.

Содержание воспитательной работы включает в себя формирование гуманистических представлений о задачах профессиональной деятельности специалиста высшей квалификации, о качествах личности, необходимых для достижения уровня конкурентоспособного профессионала (трудолюбие, ориентация на высокое качество конечного продукта, способность и готовность к непрерывному самосовершенствованию, стрессоустойчивость и т.д.) [44].

Поскольку в деятельности выпускника вуза возрастает «мера социальной свободы» при принятии ответственных решений как в сфере профессиональной, так и в сфере личной, семейной, бытовой жизнедеятельности, постольку управление формированием самосознания личности должно быть направлено на создание условий для становления профессиональной позиции будущего специалиста. Сущность такой позиции в исследовании рассматривается как «система установок и ориентаций, отношений и оценок внутреннего и окружающего

опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, которые определяют характер действий, поведения, место и роль в служебной деятельности и повседневной жизни» [44].

Если целью воспитательной системы вуза является личность как субъект культуры, субъект жизнедеятельности, то критерием эффективности воспитательной деятельности является динамика личностного роста развития самосознания [93].

В исследовании личностный рост рассматривается как непрерывный процесс саморазвития, в рамках которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать открытые отношения с другими людьми, отстаивать свои взгляды, воспринимать жизнь во всем ее разнообразии, как высшую ценность [65].

«Я – концепция», образ «Я», «стабильная идентичность личности» – это все стержневые характеристики личности, ее самосознания. Они включают совокупность всех представлений человека о себе, их самооценку, а также потенциальную поведенческую реакцию человека, которая может быть вызвана «образом «Я».

Функциями «Я – концепции» являются: обеспечение внутренней согласованности личности, определение характера интерпретации приобретенного опыта, которые могут являться «источником ожиданий относительно самого себя».

Поступление в вуз, обучение в нем в течение 4-5 лет – это интенсивный процесс получения нового опыта. Для прогрессивного развития личности важно, чтобы этот опыт согласовывался с существующими представлениями о себе. В ситуациях же, когда новый опыт вносит рассогласование в структуру личности, срабатывает механизм психологической защиты личности и новый опыт не осознается.

Психологическая защита – это своего рода бегство от реальности, уход в себя, которые в конечном итоге дают лишь временное успокоение, но не стимулируют создание новых конструктивных стратегий поведения, а потому закрепляют имеющийся у личности недостаток.

Отличительными чертами личности с развитым самосознанием, способной брать на себя ответственность за собственные действия и поступки, являются, во-первых, ее способности удовлетворять свои потребности, не принося ущерба другим; во вторых, – достигать значительных успехов в деятельности, которая является средством самовыражения; в третьих, – демонстрировать энергию и жизнестойкость в повседневной жизнедеятельности; в четвертых, быть открытой профессиональным переменам и новому жизненному опыту [157].

Развитие самосознания личности сопряжено с самосознанием сильных и слабых ее сторон. Приемами самосознания являются самонаблюдение, самоотношение, самоанализ, самооценка.

Потребность совершенствовать знание о себе с целью адекватной адаптации к постоянно изменяющейся окружающей производственной и социальной среде является условием развития самосознания человека в течение всей жизни.

Самосознание личности в студенческие годы актуализуется: необходимость решать различные познавательные, коммуникативные, научно-исследовательские задачи постоянно требует определения своих возможностей, соотношения их с конкретной ситуацией, обстоятельствами, за которыми следует принятие решений. Адекватная самооценка способностей, здоровья, работоспособности – условие гармоничного развития личности. Для обеспечения такой гармонии в вузе накоплен банк методик, помогающих сравнить себя с определенной шкалой, определяющей степень расхождения его качеств с качествами других людей. Рефлексия таких расхождений, их идентификация задает ориентиры для самовоспитания, выявления у себя положительных качеств; укрепляет чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах; формирует адекватную самооценку.

Самопобуждение – это умение использовать приемы, стимулирующие развитие самосознания человека. Как правило, в качестве приемов самопобуждения используют самокритику, самообязательство. Целью воспитательной работы в вузе является программирование и стимулирование профессионального и личностного роста специалиста.

Поэтому в работе кураторов академических групп, воспитателей и психологов в студенческом городке значительное внимание уделяется освоению техник, методик самовоспитания.

Самопобуждение, набор приемов, его актуализирующих, зависит от уровня развития личности. Изучение (самоизучение) его исходного состояния – задача первого семестра обучения в вузе [126].

Переход от осознания необходимости работы над собой к реальному самосовершенствованию сопряжен с формированием целей, задач, определением путей, средств и методов этой сложной деятельности. Помощь в ее осуществлении – задача адаптационного этапа жизнедеятельности в вузе. Работа с результатами самоизучения уровня личностного развития, освоение некоторых техник самопознания и диагностики личных и профессионально-значимых

качеств развивают умение выявлять и анализировать как свои психологические качества и характеристики, так и окружающих людей. Так, если по итогам самооценки степени выраженности своих личностных качеств фиксируется неадекватная самооценка, то есть завышенный или заниженный уровень притязаний, то создается реальная ситуация, актуализирующая необходимость разработки программы личностного роста, являющейся средством развития целостного самосознания студента.

Работа над тестами «Я – концепция» [10] побуждает студента к анализу образов любимых героев (героинь) по таким характеристикам, как «что их делает уникальными, единственными в своем роде, отличающимися от всех остальных людей?» После анализа других логичны поиски ответов на вопросы: «Разделяют ли Другие мое мнение обо мне?», «Видят ли меня Другие таким, каким я вижу себя?», «Если они видят меня иначе, чем можно объяснить их восприятие и оценку» и т.д.

Анализируя свои ответы о себе от имени своих родителей, близких друзей, сравнивая их по принципу сходства, затем – по принципу различия, объясняя их причины, студент осознает степень разности своего поведения с разными людьми, определяет реальные роли, которые он принимает на себя при общении с близкими. Самоанализ углубляется, самоотношение становится более определенным, когда человек ищет ответ на вопрос, как можно объяснить эти различия в оценке себя родными и друзьями исходя из индивидуальных особенностей этих других лиц, то есть как их ожидания формируют те суждения обо мне, которые я им приписал.

Сгруппировав ответы по своей самохарактеристике по разделам (физические качества, психологические особенности, социальные роли), студент получает словесное описание своей «Я – концепции», т.е. относительно согласованное и зафиксированное представление о самом себе.

Поскольку самосознание формируется прежде всего путем обобщения практических знаний человека о других людях, важно создавать реальные ситуации, стимулирующие осознание особенностей Я как субъекта восприятия других.

В комнате психологической разгрузки, на занятиях по психологии студентам представляется возможность убедиться в том, что люди нам нравятся или не нравятся чаще всего на основании ка-

ществ, заключенных в нас самих, не всегда относящихся к оцениваемым нами людям. Поэтому напрашивается вывод о том, что каждый из людей понимает другого лишь в рамках собственной «Я – концепции». Это может стать отправной точкой систематической работы над собой как субъектом познания других людей.

Источником развития самосознания может стать обострившееся противоречие между стремлением человека к максимальной персонализации и необходимостью отвечать ожиданиям конкретной группы. Стремление быть личностью, потребность в этом характеризует поведение студента, требуя от него активизации всех человеческих сил. Поэтому фаза индивидуализации, которая совпадает, как правило, с учебой во II-III семестрах, создает благоприятные условия для самоанализа жизненного пути, освоения техники, методик разработки планов личностного и профессионального роста, формированию праксеологической¹ культуры студента.

Большой интерес в студенческих группах вызывали серии кураторских часов, на которых изучались материалы книги Н. Козлова «Как относиться к себе и людям или практическая психология на каждый день» [72]. По второй части «Что мне делать с самим собой» были организованы «устные журналы». Они включали рубрики: «Что такое План или Сценарий своей жизни», «Что формирует сценарий Удачника, Неудачника», «Мое Я состоит из множества Я», «Мое будущее определяет мое «Я», «Философия личного счастья».

Каждая рубрика состояла из сообщений и нескольких тренингов, к проведению которых часть студентов готовилась заранее.

Технологии тренингов набирали также в книгах В. Каппони, Т. Новак [67], из серии «Искусство быть»: «Сам себе психолог», «Сам себе взрослый, ребенок и родитель», из книги В. Леви «Искусство быть собой».

Студенты знакомились с приемами, помогающими отказаться от роли Неудачника, владеть вниманием аудитории, выбирать подходящую манеру поведения в конкретных ситуациях, преодолевать нерешительность в ситуации выбора, заряжаться позитивной энергией, избавляться от отрицательных эмоций.

¹ Практиологическая культура – это совокупность необходимых способов, стратегий, способностей, обеспечивающих переход от формирования проблем к конкретным действиям по их решению.

Собранный студентами материал позволил организовать ролевую игру, знакомящую молодых людей с ассертивной техникой: открыто заявлять о своих желаниях и требованиях, решительно говорить «нет», когда это нужно, правильно реагировать на определенную и неопределенную критику. Основой для проведения ролевой игры стала книга В. Каппони, Т. Новак «Ассертивность – в жизнь!» [67].

Для анализа своего жизненного пути, уточнения потребностей жизненных целей, разработки личного жизненного плана в новой для него социально-культурной среде, новом образовательном пространстве важно, с одной стороны, развивать уверенность студента в достижимости поставленных целей, с другой, – освоить методики разработки личных планов.

Упражнения для разработки личного жизненного плана проводятся как на занятиях по психологии, так и с помощью психолога в студенческом городке, выполняются самостоятельно. Студенту предлагается оценить свою жизненную ситуацию, ответив на ряд вопросов:

- Имею ли я четкую картину о своей работе и о ее целях?
- Что нужно делать и каких результатов нужно достичь?
- Каковы мои цели (ближайшие и отдаленные) продвижения по службе, в жизни?
- Какие меры я могу, в случае необходимости, предпринять, чтобы улучшить свое материальное положение (кредит, чтение лекций, репетиторство и др.)?
- Широка ли круг моих друзей?
- Как я учитываю точку зрения других?
- Есть ли у меня личный план развития?
- Понимаю ли я значение семьи?
- Могу ли я создать и поддерживать в своей семье открытую и душевную атмосферу? [154].

Отвечая письменно или устно, студент глубже осознает свою жизненную ситуацию, уточняет (иногда впервые строит) личный план служебной карьеры, личностного развития.

Для разработки конкретных жизненных планов студентам предстоит выбрать и сформировать несколько основных целей жизни, обозначив для себя, почему они столь значимы для личности. Затем необходимо вычлнить факторы, которые могут способствовать достижению этих целей, а также факторы, которые этому могут препятствовать. Самоанализ жизненной ситуации углубляется, ко-

гда студент определяет пики трудностей на пути к достижению целей и определяет пути их преодоления (что должно быть подключено к достижению целей: время, здоровье, необходимость пожертвовать другими интересами и т.д.).

Дать ответ самому себе на вопрос, готов(а) ли я сейчас же задействовать эти факторы или следует поменять свои цели, – важная веха формирования самосознания.

Ситуация, когда студент поставлен в позицию, требующую представить себе социальную роль, которую он может осуществлять наиболее успешно, корректируется; подчеркивается, что достижение успехов в жизни возможно только тогда, когда у человека есть четкая цель. Формула успеха выглядит так: четкая, точная картина того, чего стремишься достичь, приоритет целей и способность сосредоточиться на главном в сочетании целей с убежденностью в их достижении.

Наличие в кабинете социального психолога характеристик известных личностей с четкими личными целями, возможность сравнить свои и их программы жизнедеятельности помогает осознать себя как субъекта жизнедеятельности. В нашем опыте использовались характеристики Г.С. Альтшуллера [7], В.И. Андреева [12], М. Вудкока, Д. Фрэнсиса [43] и др. Для человека с четкими личностными планами характерно:

- периодическое пересматривание и уточнение стоящих перед ним задач;
- поддержание равновесия между частной жизнью и работой;
- изучение возможностей развития карьеры;
- определение временных границ;
- разумный риск;
- рациональное использование сил и времени.

В работе по освоению методик прояснения и коррекции личностных жизненных ценностей реализуется принцип «здесь и сейчас». В качестве дидактического материала использовалась методика Роккича, посредством которой студенты обдумывали свои ценности – цели и ценности – средства [32].

Анализ динамики развития самосознания студентов свидетельствует о том, что для многих из них важной является проблема преодоления жизненных кризисов и развития стрессоустойчивости. Содержание воспитательной работы призвано помочь студенту осмыслить жизненные кризисы, сформировать установку на их при-

нятие и разработать программу «быть свободным и в трудной ситуации». В опытно-экспериментальной работе мы использовали методики «Чемодан», «Зеркало», «Эхо» и др.

Так, по правилам методики «Чемодан» один из членов группы выходит из комнаты, а остальные собирают ему, «уезжающему», «чемодан» в дорогу: сюда отбирают то, что, по мнению группы, поможет человеку в его личностном и профессиональном становлении (все положительные характеристики, качества, которые группа особенно ценит в нем; обязательно указание на недостатки, которые могут помешать достичь намеченных целей, а потому подлежащие искоренению). У руководителя (психолога, куратора) имеются «листы инвентаризации» слабых сторон. Они могут служить ориентиром для идентификации. Специально избираемый «секретарь», который делит лист вертикальной чертой пополам, на одной стороне ставит «-», на другой «+». Хорошим считается «чемодан», в котором не менее 5-7 характеристик как с той, так и с другой стороны. Затем входит член группы, «уезжающему» зачитывается и передается список. «Уезжающий» знакомится с «чемоданом» еще раз, уже наедине с самим собой, составляет «соглашение», которое по сути своей является «актом принятия кризиса», «программой свободной жизни». На основе собственного выбора, в соглашении он особо подчеркивает, что хотел бы изменить в себе в первую очередь, каким образом он намерен это сделать, определяет ситуации, которые чаще всего у него вызывают растерянность, раздражение и другие негативные чувства; определяет свои сильные и слабые стороны; дает обязательство быть честным с самим собой, определяет временные интервалы для исправления недостатков.

Осознание своих достоинств, разработка планов их включения в жизнедеятельность, идентификация слабых сторон собственной личности, определение программ их преодоления или нейтрализации – это характеристика самосознания личности такого уровня ее развития, когда человек способен стать тем, кем он может быть по своим потенциальным задаткам.

Управление воспитательной системой вуза предполагает включение всех ее компонентов (академическая группа, комната общежития как социальная группа, исследовательская группа, секция, студия, кружок, клуб; органы управления: деканаты, кафедры, студсоветы, профсоюзы) в процесс актуализации путей, посредством которых

студент самоактуализируется как личность, профессионал. Под самоактуализацией принято понимать живое и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее, с постоянными выборами в ней. Самоактуализация – это не только конечное состояние, но и процесс актуализации личностью своих возможностей [19]. Важнейшим фактором самоактуализации является общение, в процессе которого развиваются познавательные, деловые, личностные качества индивида, самопознание и самооценка собственной личности [13]. От того, как организовано взаимодействие студентов между собой в группе, на курсе, факультете, как обеспечивается их общение с профессорско-преподавательским составом, определяется динамика и уровень их развития как субъектов жизнетворчества. Наша система воспитательной работы нацелена на включение студентов в следующие типы общения: материально-практический, духовно-информационный и практически-духовный.

Материально-практический тип характеризует общение субъектов, объединенных общей целью в совместной деятельности. Содержание практического общения, как правило, выводится в материальный реальный результат, например, выполнение научного проекта группой студентов. Смыслообразующим компонентом данного типа общения является готовность каждого участника к согласованным действиям, к сотрудничеству.

Духовно-информационный тип общения удовлетворяет потребность субъектов в духовной общности, осязаемым результатом которой является возрастание информации о другом в процессе взаимного субъект-субъективного взаимодействия. Духовно-информационный уровень может «пронизывать» содержание материально-практического общения, но может протекать и вне сферы материальной деятельности. Принципиальным для нашего исследования являлось создание условий для реализации потребности в такого типа общении.

Практически-духовный тип общения удовлетворяет потребность человека в деятельности, определенной обрядово-ритуальным поведением, выводящим его из мира обыденности, повседневности. Данный уровень общения отличается тем, что он не обязательно связан с материальной, вещественной результативностью. Ярким примером духовно-практического общения является поведение болельщиков на стадионе, на факультетских торжествах. При этом доминирующими компонентами взаимодействия являются взаимопонимание, познание определенных норм и правил поведения.

В пределах каждого из этих видов общения выделяются два уровня: творческий и репродуктивный [157]. Общение творческого уровня возникает в ситуациях неопределенности, когда проблема общения не может быть решена стереотипным образом и требует порождения новых операций, их соотношения. Включение личности в систему разноуровневых взаимодействий требует от личности быть способной определенным способом разрешать для себя потребность в персонификации (быть представленной в Другом) и адаптации к требованиям новой для него социальной среды. В процессе развития самосознания личности этот этап (фаза) определяется как фаза интеграции (А.В. Петровский [113]).

Сущность интеграции – во взаимодействии двух потребностей:

а) для студента – быть идеально представленным в Других своими индивидуальными, запоминающимися особенностями;

б) для группы – принять его как индивидуальность, сохраняя нормы, законы, правила, кодекс данной группы. Результат развития самосознания личности определяется характером разрешения этих противоречий в каждой из общностей, в которую входит индивид. А.В. Петровский выделяет 3 варианта развития личности, ее самосознания: интеграцию, дезинтеграцию, интеграцию с последующим изменением на полосе общности.

Интеграция личности в каждую из студенческих групп определяется возможностью положительного (не разрушающего гармонию с самим собой) разрешения основных противоречий.

Поэтому включение студентов в процесс нормотворчества, в обсуждение принципов жизни, разработку правил культурного поведения, эмпирически нормированного и эстетически выразительного общения является важной составляющей воспитательного процесса в вузе.

Эффективными формами, позволяющими раскрыть индивидуальную позицию и ознакомиться с позицией большинства, принять участие в обсуждении взаимоисключающих позиций являются дискуссии, а также обсуждение результатов различных опросов, проводимых кураторами, психологической и социальной службами вуза.

В группах студентов II–III курсов было организовано обсуждение различных позиций с аргументацией «за» и «против» по следующим вопросам:

– Насколько значима для Вас потребность в комфортабельных условиях материального бытия? (Варианты ответов: 1 – очень значима; 2 – частично значима; 3 – совсем не значима; 4 – затрудняюсь ответить).

– Насколько значима для Вас потребность в общении?

– Насколько значима для Вас потребность в познании?

Следующая серия вопросов затрагивала ориентацию студентов на продуктивный образ жизни.

– Как Вы относитесь к потребительству в молодежной среде? (Варианты позиций: 1 – крайне негативно; 2 – отрицательно, но бороться не собираюсь; 3 – безразлично; 4 – считаю нормальным явлением; 5 – не думаю над этим).

– Насколько значима для Вас потребность в труде?

– Насколько значима для Вас возможность творческой деятельности (познавательной, изобретательской, художественной, общения, самосовершенствования)?

Ознакомление студентов со статистическими данными, обоснование и критика тех или иных жизненных позиций однокурсниками давали пищу для длительных последующих раздумий, переосмысления своих отношений, роста взаимопонимания в межличностных взаимодействиях в студенческой группе.

Изучение технологий проектирования развития своей личности, своих ценностей-целей и ценностей-средств, сравнение своих жизненных планов с планами молодых людей, успешно строящих свою карьеру, приближает «Я» студента к взрослой модели человеческой идентичности. Это в свою очередь стимулирует развитие ответственности, инициативы, душевного здоровья, переход в позицию субъекта саморазвития.

В начале опытно-экспериментальной работы мы предложили студентам первых курсов ответить на вопрос: «Что Вы знаете о самовоспитании, способах и приемах деятельности по самосовершенствованию?». 77% из 307 опрошенных ответили, что имеют поверхностное, смутное представление об этой деятельности, знаниями о методах и приемах самовоспитания не располагают.

Повторный опрос мы провели в шестом семестре. Студентов, не сумевших дать ответа на этот вопрос, не оказалось. Назвали пять и более приемов, используемых в саморазвитии, 38% опрошенных; 62% указали на 2-4 приема, которыми они пользуются в процессе самоорганизации. Среди используемых приемов отмечены: самоанализ конкретных поступков с формулированием определенного правила жизни на будущее; планирование жизни на неделю (семестр), аутотренинги, энергетизация личности, актуализация веры в

свои возможности, самовнушение, самопобуждение, критический самоанализ, программирование саморазвития.

2.3. Системность управления воспитательной работой в вузе как условие активизации опыта жизненного самоопределения студентов

Воспитание студентов как субъектов жизнедеятельности протекает эффективно, если осуществляется системно.

Практика системообразования в сфере воспитания делает первые шаги, поэтому мы подчеркиваем, что под воспитательной системой понимаем многоуровневые, открытые, неравновесные совокупности элементов, которыми являются: цели, деятельности, субъекты деятельности, рождающиеся в деятельности отношения, среда, осваиваемая субъектами, формы управления, обеспечивающие интеграцию каждого элемента в целостную систему и ее развитие. При моделировании воспитательной системы вуза мы исходили из положения, что такая модель как результат коллективного творчества ректората, деканатов, отдела воспитательной работы, коллективов студенческого самоуправления, должна быть гибкой, подвижной. Поэтому каждое из подразделений вуза разрабатывало не только свой вариант структуры воспитательной системы, ее функций, но и механизмы управления ею. Мы отдавали себе отчет в том, что создаваемая гипотетическая модель будет страдать обобщенностью, дефицитом многоаспектности. Но на этапе моделирования важно было выделить наиболее значимые компоненты и связи, предусмотреть наборы разнообразных путей развития воспитательной системы с учетом изменяющихся условий жизнедеятельности вуза, региона, страны.

Процесс проектирования включает в себя не только становление и развитие системы, но и ее перестройку. Поэтому созданная модель нестабильна, подвергается непрерывному достраиванию, перестраиванию, совершенствованию.

Исследование воспитательных систем [154] показало, что в истории педагогической культуры сложились следующие ее модели: традиционная (семья, община, клан), государственно-политическая (цели и содержание воспитания определяются государством), ролевая (военные учебные заведения), демократическая (цели воспитания определяются с учетом интересов личности, общества, государства), авторская (воплощает идеи, цели конкретного деятеля).

Воспитательная система вуза в целом предметом нашего исследования не выступала. Анализ же воспитательных систем вузов Республики Беларусь и СНГ [126; 132; 145; 146; 162; 165; 182] позволяет говорить о том, что для них как социальных систем характерны открытость, неравновесность, самоорганизующаяся интенция.

В основе их создания, как и любых воспитательных систем, лежит выбор концепции, т.е. совокупности идей, определяющих будущее вуза, выпускников, его заканчивающих, самой воспитательной системы. Исследование возможных путей развития высшего образования в XXI веке [78], сопоставительный анализ программ воспитательной работы в вузах Республики Беларусь, концепции воспитания РБ, Закона об образовании РБ дали основание для выбора в качестве концептуальных следующих теоретических подходов: личностно-деятельностного, средового, амбивалентного. Сущность средового подхода развивается И.П. Пригожиным [118], который считает, что взаимодействие воспитательной системы со средой, ее окружающей, является важнейшим фактором развития этой системы. Причем взаимодействие носит избирательный характер.

Амбивалентный подход к созданию воспитательной системы разрабатывается А.С. Ахизером, который видит в нем «механизм единства исключаящих друг друга полюсов дуальной оппозиции, механизм их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения» [19].

На этапе проектирования должны быть сформированы цели, во имя которых создается воспитательная система. Особенность современной социокультурной ситуации состоит в совпадении ценностных ориентаций общества, института образования и субъектов образовательного взаимодействия. Они определяются не только потребностью в приобретении квалификации, но и в формировании независимой, социально ответственной и способной к принятию ответственных решений личности, обладающей высоким уровнем профессионализма и ориентированной на гуманистические идеалы» [90, с. 107]. Поэтому в формулировании целей воспитательной системы вуза учитывалась потребность придать значимость компонентам самообразования, саморазвития, самосовершенствования, самовыражения, самосозидания, «усилению и реализации заложенных в процессе образования возможностей в условиях высокой степени нестабильности» [90, с. 110]. Цель воспитательной системы вуза

определена как создание условий для формирования и развития творчески активной, социально ответственной, профессионально компетентной личности – субъекта общей и профессиональной культуры. Основными задачами воспитательной системы являются: формирование ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде; осознание значимости «Я – личность», «Я – профессионал», «Я – гражданин», «Я – семьянин»; нахождение своего места среди людей; овладение умениями конструктивного взаимодействия с окружающей природной и социальной средой.

Элементом модели воспитательной системы является совокупность видов деятельности, обеспечивающих реализацию целей.

Вся воспитательная работа в вузе строится на воспитании студентов знаниями и культурой. Знания выступают как средства, помогающие «образовать себя», создать и осуществить себя в разнообразных формах жизнедеятельности, как побудители поиска жизненных ценностей, смысла жизни. Воспитание культурой – это приобщение будущих специалистов к образцам высших достижений человечества в предметной, духовно-практической деятельности.

Системообразующей может быть только личностно-значимая, творческая деятельность. Выбор ключевых дел и деятельностей каждое подразделение вуза осуществляет, исходя из запросов студентов, специфики подразделения вуза, выполняемых данной деятельностью функций. Для этапа становления воспитательной системы нередко характерна переоценка значимости ключевых дел, выполнявших системообразующую функцию в прошлом, но утративших свое значение в данный период.

Поэтому изучение личностных позиций студентов, их предпочтений в системе организуемых вузом видов деятельности, сильных и слабых позиций в жизненных ориентациях – исходный этап в формировании воспитательной системы.

Поскольку ни одна воспитательная система не может существовать без определенной унификации, стандартизации поведения людей, воспроизводства повторяющихся ситуаций, постольку важно создать пакет материалов, информационно регламентирующих взаимодействия субъектов. В нашем опыте такие материалы разработаны для всех подразделений вуза (прил. 1, 2, 3, 4, 5), представлены в виде, удобном для повседневного их использования. Выдержки из предписаний и правил взаимодействия, играющие роль свое-

образного алгоритма поведения студентов при решении конкретных вопросов их жизнедеятельности, представлены на стендах; собраны в рабочие альбомы рекомендации кураторам академических групп.

Личностно-ориентированный подход к созданию воспитательной системы вуза предполагает поиск путей оптимального включения студентов в процессы целеполагания совместной творческой деятельности, способов совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективной деятельности академической группы, курса, факультета. Создание ситуаций, побуждающих студента к рефлексии, самопознанию, самореализации – также функция управления воспитательной системы, ориентированной на развитие студентов как субъектов жизнедеятельности. В политехнической академии разработана система изучения личности студента, уровня развития его рефлексивных способностей, степень удовлетворения его потребностей в сфере общения (прил. 6, 7). Анализ материалов изучения личности студента позволяет адресно планировать воспитательную деятельность [16] реализуя ее системообразующую функцию.

Сетка групп, коллективов, охватывающих студента, достаточно многочисленна и разнообразна (прил. 8, 9, 10, 11). Это создает реальные возможности выбора деятельности, отвечающей потребностям студентов и включающей их во все типы общения: материально-практическое, практически-духовное, духовно-информационное.

Целью воспитательной системы вуза, критерием эффективности ее деятельности является личность студента. Для гармоничного его развития нужна игра, труд, творческая деятельность.

На игру как сущностное состояние внутреннего духовного мира человека в свое время обращал внимание Ф. Шиллер [180]. Он подчеркивал, что, имея эстетическую природу, она дает человеку наслаждение, связанное со свободным от внешней потребности проявлением избытка сил.

Играя, человек может отстранить от себя свое прошлое, представить себя в новой ситуации, в новой роли, увидеть себя удачливым и неуязвимым, окружающий мир – упорядоченным и взаимосвязанным. Потребность время от времени переживать состояние эмоционального психологического комфорта является условием гармоничного развития личности и фактором, обогащающим опыт личностного общения студента. Если в системе официально-ролевого взаимодействия накапливается опыт делового общения, реализуемый,

как правило, на продуктивном уровне, то игра задает режим неопределенности, нестандартности общения, обогащает опыт экспромтного принятия решений, импровизаций в общении.

Управление воспитательной системой вуза предполагает также выбор деятельности по параметрам «повседневность» – «событийность». Повседневность – это не бытовизм, это жизненные ситуации, побуждающие к размышлению о миропорядке.

Понятие «повседневности» в философской антропологии рассматривается как «своеобразная метрика, задающая масштабы, границы, пороги различия добра и зла, разума и безумия, истины и лжи, прекрасного и безобразного» [99, с. 239]. Именно структуры повседневности, включая школы, университеты, магазины, средства массовой информации, театры и т.д., составляют основу правопорядка, власти, познания. Их освоение, включение в жизнедеятельность индивида «формирует когнитивные и ценностные аспекты сознания» [99, с. 250].

Уровень повседневности задается содержанием деятельности всех подразделений вуза, обогащающих сознание и актуализирующих взаимодействие познающих субъектов в осмыслении трансцендентальных проблем бытия. На уровне кафедр как научно-методических структур вуза – это включение студентов в дебаты, размышления, дискуссии на темы: «Человек – творец своей судьбы», «От чего свободно свободное время студента?», «Человек – субъект времени своей жизни или его подданный?», «Человек, сам себя сделавший ... Каков он?», «Человек в мире и мир в человеке – как Вы это понимаете?», «Биологическая смерть и социальное бессмертие ... его механизмы», «Уникальность человеческой природы, ее неповторимость и хрупкость жизни человека: какие уроки следует извлечь из этого противоречия», «Жизненные доминанты и ценностные ориентации», «Философия бытия человека нового столетия», «Интерсоциальное, личное, национальное в жизни человека XXI века»; «Трагическая доминанта истории и социальный оптимизм», «Здоровый образ жизни – в чем его сущность», «Быт человека как пространство культуры общения» и др. [75].

Элементом «повседневности» в воспитательной работе является актуализация и осмысление проблем здорового образа жизни. При разработке системы воспитательной работы по формированию здорового образа жизни нами была использована программа З.С. Кунцевич [86].

В основу этой программы положена ценностно-ориентационная модель здоровья. Здоровье рассматривается как ценность человека, являющаяся предпосылкой его полноценной жизни, основой удовлетворения материальных и духовных потребностей личности.

В логике воспитательной работы программой предусматривается воспитание способности к самосохранению, саморазвитию, способности к организации жизнедеятельности во все более изменяющейся среде обитания. Дискретное представление входящих в структуру здорового образа жизни способностей З.С. Кунцевич выстраивает следующим образом:

- приспосабливаться к окружающей природной и социальной среде и возможностям собственного организма;
- противостоять болезням и другим неблагоприятным факторам;
- сохранять и ценить индивидуальность собственной личности;
- сохранять и облагораживать естественную и искусственную среду обитания, улучшать качество среды обитания;
- расширять свои возможности, условия и ареал обитания, объем и разнообразие интеллектуальной и морально-этической среды;
- увеличивать длительность оптимальной трудоспособности и полноценной жизнедеятельности;
- увеличивать возможности, улучшать свойства и способности своего организма, качество жизни индивида;
- выполнять биологические функции, производить, поддерживать и сохранять себе подобных;
- производить и сохранять культурные, духовные и материальные ценности;
- созидать соответствующее самосознание, этико-эстетическое отношение к себе, ближним, человеку, человечеству.

Деятельность студента для достижения (поддержания) здоровья З.С. Кунцевич [86] определяет «формулой индивидуального здоровья»: Здоровье = оптимизм

- | | |
|--------------|-------------------------|
| – лень, | + режим труда и отдыха, |
| курение, | физкультура, |
| алкоголь, | закаливание, |
| наркотики, | рациональное питание, |
| бессистемное | личная гигиена, |
| поглощение | своевременное обращение |
| информации | к врачу |

Организация воспитательной работы по параметру «повседневность» как в академических, так и социально-бытовых структурах вуза является по своей сути практикумом обогащения культуры жизнедеятельности, формирования установки на здоровый образ жизни студентов (см. рис. 2.1).

Управление воспитательной системой требует сочетания «повседневности» и «событийности» в содержании организуемых видов деятельности. Параметром «событийность» характеризуется деятельность, переживаемая как необычное, выдающееся, особо впечатляющее явление. Это восприятие яркого проявления творчества людей, их дарований. Событийность укрепляет любовь к жизни, заряжает энергией, стимулирует самоотдачу, стремление к личностному, профессиональному росту.

Для всех воспитательных систем характерно противоречие между упорядоченностью и хаосом. Как не может воспитательная система эффективно функционировать без упорядоченности (сфер, структур, способов взаимодействия, видов и стилей общения), так не может она развиваться без «зон неупорядоченности», дающих простор для неожиданностей, непредсказуемых ситуаций, творческих находок. Это противоречие в воспитательной системе вуза расширяется на уровне диалектики традиционных (форм, временных промежутков) и инновационных решений (содержание, методы проведения).

В реальной жизнедеятельности вуза это противоречие разрешается в творческих подходах при организации традиционных видов и форм воспитательных действий: «День первокурсника», «День студента», «Медиум», «День факультета», «День здоровья», «Праздник профессии», «Татьянин день», «День Святого Валентина», «Юбилей общежития».

Такие воспитательные мероприятия выполняют в вузе функции «ключевых дел», «воспитательных комплексов», создающих реальные возможности для включения каждого студента в их подготовку и проведение, обеспечивающие возможность личного взаимодействия на творческом уровне.

Мы рассматриваем воспитание как управление процессом развития личности студента путем создания условий, ставящих его в позицию субъекта учебно-познавательной, научно-исследовательской, художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной, досугово-творческой деятельности.



Рис. 2.1. Логика формирования ценностного отношения к здоровью
(валеологическое воспитание)

При таком подходе воспитательная система вуза может быть рассмотрена как система социально-педагогическая, влияющая на личность через ее включенность в окружающую среду через те отношения, которые у нее складываются со средой, включаемой в процесс жизнедеятельности. Средовый [118; 154] подход к изучению и управлению воспитательными системами предполагает учет «многообразия сред», с которыми может взаимодействовать вуз как воспитательная система: это природная, экологическая, архитектурная, художественно-эстетическая, хозяйственно-экологическая, социально-бытовая и др.

Учет воспитательного потенциала той или иной среды, использование его в создании воспитательной системы – одно из важнейших направлений воспитательной работы. Взаимодействие со средой может осуществляться на различных условиях: включенность в среду, преобразование среды, изоляция среды, компенсация ее влияния, освоение среды.

С первых дней пребывания в вузе студент включается в освоение художественно-эстетической, архитектурной среды, в принятие ее в систему жизненных ценностей. Так, студенты I курса знакомятся с центрами культуры г. Минска и его памятниками. Формами освоения архитектурной, культурно-исторической среды являются: экскурсии «По площадям и улицам столицы», «Станции метро и их история»; беседы-встречи: «Архитекторы и скульпторы г. Минска», «Архитектурные ансамбли Беларуси и их создатели» и др. Посещение театров, картинных галерей, художественного, исторического и краеведческого музеев составляет важную часть воспитательной работы студентов I-II курсов.

Включенность в социально-бытовую среду вуза, ее освоение, преобразование с целью преодоления неблагоприятных влияний составляет цель деятельности молодежного оперативного отряда добровольной народной дружины БГПА (прил. 12).

Это – добровольное молодежное формирование студентов, проживающих в общежитии, создается для укрепления общественного порядка, профилактики правонарушений, обеспечения культуры общения при проведении культурно-массовых мероприятий.

В отряды добровольной народной дружины (ДНД) принимаются студенты, достигшие 18-летнего возраста, способные по своим моральным и деловым качествам и состоянию здоровья выполнять поставленные перед ними задачи по охране общественного порядка в общежитии, на прилегающей к нему территории, в микрорайоне.

В определении обязанностей члена оперативного отряда ДНД подчеркнуто, что он призван «защищать честь, достоинство, права и законные интересы граждан, быть тактичным, вежливым, решительно и смело применять предусмотренные законом меры к пресечению правонарушений и иных антиобщественных действий».

Управление воспитательной системой вуза эффективно при условии, что оно включает в себя управление процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния, что, в

свою очередь, содействует укреплению ее системности, упрочнению связей между ее компонентами. Поэтому в определении целей и задач воспитательной работы каждого из структурных подразделений воспитательной системы вуза участвуют студенты, их общественные организации (БПСМ, профсоюзы студентов), отдел по воспитательной работе с молодежью, деканаты, дирекция студенческого городка, студенческие советы.

Всю воспитательную работу в студенческом городке, направленную на формирование здорового образа жизни, культуры быта, обогащение опыта личностного общения в повседневной жизнедеятельности, осуществляют директор студенческого городка, заместитель директора по воспитательной работе, воспитатели общежитий, культурорганизаторы, инструкторы по спорту, деканаты, спортивный и студенческий клубы.

Ректор вуза следит за тем, чтобы штаты воспитателей, культурорганизаторов, инструкторов по спорту были полностью укомплектованы квалифицированными работниками, имеющими специальное образование, опыт работы с молодежью, чтобы раз в 5 лет они проходили курсы повышения квалификации в Республиканском институте высшей школы БГУ.

Анализ опыта управления воспитательными системами вузов показал, что эффективное управление предполагает учет специфики таких его сторон, как управление извне, изнутри и самоуправление.

Управление изнутри, то есть создание условий, благоприятных для жизнедеятельности студентов на уровне академической группы, курса, факультета, студенческого городка, предполагает планирование и организацию комплексов воспитательных воздействий, в которые включаются все без исключения студенты вуза. Это традиционные для вузов РБ праздники: «День матери», «День Святого Валентина», «8 Марта», «День защитника Родины», Купалье. В логике управления изнутри идет и проектировка, реализация проектов воспитательных центров, то есть мест, вокруг которых концентрируется воспитательная деятельность студенчества. Это студии, секции, клубы, имеющие постоянное место расположения, опирающиеся на постоянный, хотя и изменяющийся по мере окончания вуза, актив участников, привлекающий всех желающих.

Управление извне – это, по сути дела, обеспечение благоприятных для развития воспитательной системы условий. К ним мы относим:

повышение квалификации воспитателей, вооружение их знанием теории и практики организации воспитательных систем, умением анализировать их эффективность, организовывать обмен опытом.

Саморазвитие воспитательной системы вуза – это результат эффективного управления системой, показатель ее зрелости, развитости самоуправления, наличия достаточного количества лидеров как среди студентов, так и среди профессорско-преподавательского состава, высокая культура личностного общения во всех сферах и на всех уровнях, демократизм общения как норма в образовательном пространстве вуза.

Показателем эффективности развития студентов как субъектов жизнедеятельности является наличие у них ориентаций, доминирование в мотивационной сфере мотивов личностного роста, гармония личных и общественных интересов, владение техникой саморегуляции и планирования жизни.

На IV курсе студентам было предложено письменно ответить на вопрос «Каковы на данный момент ценности моей жизни?». Мы получили 168 достаточно развернутых мотивированных ответов. Их анализ выявил общее и отличное в жизненных ориентациях юношей и девушек.

Общим является набор ценностей: здоровье, творческий характер трудовой деятельности, способность к саморегуляции, самообразование, личностный рост, друзья, любовь, семья, гармония с миром, с самим собой (отсутствие внутренних противоречий), материальное благополучие, критическое мышление.

Различия касаются иерархии этих ценностей. У девушек жизненные ценности выстраиваются в такой ряд: здоровье, любовь, семья, дети, друзья, любимая работа. У молодых людей – здоровье, творческая работа, личностный рост. Материальное благополучие заняло и у девушек, и у юношей 5-6 место. Приведем в сокращении (но без стилистических правок) типичные ответы.

«На первом месте для меня – здоровье (физическое и психическое). Здоровье – это исходное условие для планирования своей жизни. Н.Г. Чернышевский говорил, что здоровье ... никогда не может потерять своей цены в глазах человека, потому что и в довольстве, и в роскоши плохо жить без здоровья. Без здоровья невозможно и счастье.

На втором месте – любовь и счастливая семейная жизнь. Семья создает чувство устойчивости в бурно меняющемся мире. Огромная

ценность семьи – дети. В людях заложен инстинкт отцовства и материнства. И невозможность реализации этого положения не добавляет счастья человеку.

Далее – дружба. Дружба – это школа понимания другого и себя, школа самораскрытия, самовыражения, самоутверждения.

Но чтобы иметь друзей, необходимо обладать определенными качествами: человеколюбием, оптимизмом («Кто всем недоволен – тот всем неприятен»), умением помогать. Для меня ценностью является готовность к постоянному совершенствованию, стремление к увеличению своего кругозора.

Ну и, конечно же, труд, наполненный мыслью, творчеством является одним из главных содержаний жизни. Когда труд сопряжен с любовью, он сам по себе наслаждение. Любая работа позволяет максимально реализовать себя, проявить свои способности, самоутвердиться» (Ольга М.).

«Трудный вопрос, тем более что ценность нельзя измерить линейкой или циркулем. О том, насколько важна мне та или иная ценность, можно говорить лишь в определенный момент жизни.

Какую же ценность выбирает выпускник не очень престижного вуза? Он выбирает здоровье. Почему? А кто он без здоровья? В народе говорят: «Были бы здоровы – остальное приложится». Именно здоровье – фундамент, на котором можно строить дальнейшую жизнь. Что следующее? Творчество. Без творчества я «приземленный» человек, скованный по рукам, ногам и мозгам рутиной жизни. Далее, способность к саморегуляции, помогающая справиться с малодушием в трудных обстоятельствах. Безусловно, и познание, как возможность расширения своего кругозора ... Повышая свой интеллект, человек повышает свою «стоимость». Далее, необходима продуктивная жизнь. Что это? Я думаю, это то, что человек создал для других и себя и о чем с благодарностью его будут вспоминать долгое время (теория, технология, организация и т.д.).

Хорошо было бы иметь жизненную мудрость (здравый смысл, зрелость суждений). Но только в наши годы это еще невозможно. Так что ошибки, горячка, падение неизбежны. Поэтому следующей ценностью является уверенность в своих силах, в себе. Это качество необходимо любому человеку, желающему достигнуть чего-нибудь. Основная проблема состоит в том, чтобы уверенность не переросла в чувство непогрешимости и догматизм. Значит, важно критическое

мышление. Ну вот, это и есть основные ценности, которые важны для меня на данный момент» (Владимир К.).

«Человек предназначен для деятельности. В ней постигает он нравственные ценности, через нее приобщается к социальным целям, в ней реализует свое «Я».

Цель жизни для меня – быть счастливой: радоваться хорошей погоде, хорошо написанной книге, семейному благополучию, встрече с друзьями и родителями, любимой работе. И еще результаты моего труда должны приносить какую-то пользу людям» (Виктория Н.).

Каждый из 168 ответов содержит от 8 до 12 нравственно-психологических понятий, посредством которых раскрывается человек как субъект жизнедеятельности. Общими для всех работ являются понятия творчества как условия самореализации; самореализации как условия переживания полноты бытия, счастья человека; самосовершенствования как способа преодоления трудностей жизни.

Социологическая служба вуза провела в свою очередь опрос на тему «К исполнению каких социальных ролей должна готовить молодых людей национальная система образования?».

Опрошены были 360 студентов III-IV курсов. Результаты опроса представлены в табл. 2.3.

Как видно из табл. 2.3, большинство студентов (70,3%) отдают предпочтение исполнению социальной роли субъекта нравственной и профессиональной культуры. Этот вариант ответа занимает первое место в ранжированном ряду ответов. На второе место в ранжированном ряду опрошенные студенты поставили исполнение функций гражданина своей страны, патриота (60%). Около половины опрошенных студентов (43,3%) ценят свободную, самостоятельную и ответственную личность (третье место в ранжированном ряду). Почти что пятая часть студентов считает, что национальная система образования должна готовить молодых людей к исполнению роли созидателя, творца с активной жизненной позицией (четвертое место в ранжированном ряду). Приходится сожалеть, что только 9,2% опрошенных студентов считает важным готовить личность, способную позаботиться о себе. Видимо, как в школе, так и в вузе основное внимание обращается на подготовку специалиста вообще и не обращается на важность формирования у человека потребности заботиться о себе, о своем здоровье, развитии своих склонностей и дарований. Лишь 7,2% опрошенных студентов считают важным готовить молодых людей к выполнению роли порядочного человека

(шестое место в ранжированном ряду), 4,5% – хорошего семьянина (последнее, седьмое место в ранжированном ряду).

Т а б л и ц а 2.3

Результаты опроса студентов на тему «К исполнению каких социальных ролей должна готовить молодых людей национальная система образования?».

Варианты ответов	Частота	% от числа опрошенных	Ранжированный ряд
Гражданина своей страны, с высоким национальным самосознанием, патриота	216	60	2
Субъекта нравственной, профессионально-правовой культуры	253	70,3	1
Свободную самостоятельную, ответственную личность	156	43,3	3
Личность, способную позаботиться о себе	33	9,2	5
Порядочного человека	26	7,2	6
Созидателя, творца с активной жизненной позицией	69	19,2	4
Хорошего семьянина	17	4,7	7

Результаты предыдущего и данного опросов свидетельствуют, что воспитательная работа, включающая усложнение ценностно-поисковой деятельности и деятельности по формированию целостного самосознания, расширение пространства для спонтанного творческого самовыражения и создание условий для освоения художественной, правовой, политической, психологической культуры, культуры межнационального общения, способствовала развитию социального мышления студентов, их самоопределению в системе жизненного целеполагания, концепции жизни. Идеалом человека для подавляющей части выпускников вуза становится нравственно ответственная личность, в которой нацеленность на личный успех органично сочетается с заботой о благополучии сограждан и которая главную причину успеха видит в собственной структуре личности, в готовности к постоянной работе над собой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. А б р а м о в а Г. С. Теория взаимодействия и опыт ее применения в психологическом консультировании подростков: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка. – Мн., 1996. – 27 с.
2. А б у л ь х а н о в а – С л а в с к а я К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. А б у л ь х а н о в а – С л а в с к а я К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. А б у л ь х а н о в а – С л а в с к а я К. А. Существует ли для психологии проблема индивида // Вопросы философии. – 1972. – №7. – С. 57 – 67.
5. А д л е р А. Наука жить / Пер. с англ. и нем. – Киев: Port – Royal, 1997. – 288 с.
6. А л е к с а н д р о в А. Д. Творческая сущность человека // Человек в зеркале наук: Труды методол. семинара «Человек»: Межвуз. сб. / Под ред. А.О.Бороноева. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. – 1993. – С. 15 – 42.
7. А л ь т ш у л л е р Г. С., В е р т к и н И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Мн.: Беларусь, 1994. – 479 с.
8. А м о н а ш в и л и Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 436 с.
9. А н а н ь е в Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
10. А н а с т а з и А. А. Психологическое тестирование. В 2 кн. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 2. – 1982. – 295 с.
11. А н д р е е в В. И. Педагогика творческого саморазвития. В 2 т. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1998. – Т. 2. – 318 с.
12. А н д р е е в В. И. Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992. – 204 с.
13. А н д р е е в а Г. М. Социальная психология: Учеб. для высшей школы. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 373 с.
14. А н и с и м о в С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
15. А н ц и ф е р о в а Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3 – 18.

16. А р г а й я М. Психология счастья. – М.: Дело, 1990. – 312 с.
17. А р и с т о т е л ь. Политика / Соч.: В 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375 – 644.
18. А р х а н г е л ь с к и й С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. школа, 1980. – 360 с.
19. А х и е з е р А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурный словарь). В 3 т. – М.: Philosophical Society USSR, 1991. – Т. 3. – 470 с.
20. Б а р а б а н щ и к о в Б. А., Д а в ы д о в В. П., Ф е д е н к о Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988. – 211 с.
21. Б а х т и н М. М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
22. Б е л о в а Н. В. Факторы успешности управленческой деятельности декана технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛГУ им. А.А.Жданова. – Л., 1987. – 18 с.
23. Б е н е д и к т о в Б. А., Б е н е д и к т о в С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. – Мн.: Выш. школа, 1983. – 224 с.
24. Б е р д я е в Н. А. Философские свободы: Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
25. Б е р д я е в Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1991. – 318 с.
26. Б е р н Э р и к. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Пер. с англ. – Мн.: ООО «Покурри», 1998. – 505 с.
27. Б е р н с Р. Развитие «Я – концепции» и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1980. – 420 с.
28. Б е с п а л ь к о В. П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования / М-во высш. и сред. спец. образования Латв. ССР. – Рига, 1972. – 151 с.
29. Б е с с а р а б М. Я. Жуковский. – 2-е изд., доп. – М.: Современник, 1983. – 272 с.
30. Б е с с а р а б М. Я. Ландау: Страницы жизни. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский рабочий, 1990. – 317 с.
31. Б и б л е р В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
32. Б и т я н о в а Н. Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренинга личност. роста психологов, педа-

гогов, социальных работников. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 63 с.

33. Б о г о я в л е н с к а я Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. ред. Б.М.Кедров. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.

34. Б о д а л е в А. А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

35. Б р у ш л и н с к и й А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, – 1983. – 96 с.

36. Б р у ш л и н с к и й А. В. Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

37. Б у б е р М. Проблема человека: Специализированная информация по общеакадемической программе «Человек, наука, общество: комплексные исследования» / Рос. АН, ИНИОН, Всесоюзный межведомственный центр наук о человеке при президиуме РАН; Пер. Вступ. статья П.С.Гуревича. – М.: ИНИОН, 1992. – 146 с.

38. Б у е в а Л. П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

39. В а х р о м е е в Г. А. Воспитание готовности будущих горных инженеров к природоохранной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Екатеринбург.. инж.-пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 17 с.

40. В и ш н е в с к и й М. И., К о в а л е в а Т. Н., К у з ь м и н а Т. Н. Программа воспитательной работы в педагогическом вузе // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 5. – С. 57 – 66.

41. В и ш н я к о в а Н. Ф. Креативная психопедагогика: Психология творческого обучения. – Мн.: НИО РБ, 1995. – 240 с.

42. Вопросы организации воспитания в вузе: Материалы межвуз. науч.-практ. конф., Рязань, 22-23 окт. 1974 г. / Науч.-исслед. отд. Рязан. высш. школы МВД СССР. – Рязань, 1975. – 150 с.

43. В у д к о к М., Ф р э н с и с Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика / Пер. с англ. – М.: Дело, 1991. – 320 с.

44. В ы г о т с к и й Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

45. Г а в р и л о в е ц К. В. Стратегия формирования индивида как субъекта жизнетворчества в образовательном процессе // Проблемы развития науки и образования в современных условиях / Бел. гос. пед. ун-т, Академия наук РБ, Бел. гос. ун-т. – Мн., 1994. – С. 78 – 85.

46. Г а в р и л о в е ц К. В. Воспитание человечности: Кн. для учителя. – Мн.: Нар. асвета, 1985. – 183 с.
47. Г е р о и м е н к о А. В. Личностное знание и научное творчество / Под ред. М.А.Слемнева; АН БССР, Ин-т философии и права. – Мн.: Наука и техника, 1989. – 206 с.
48. Г е р ц е н А. И. Собрание сочинений. В 30 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 3. – 363 с.
49. Г е с с е н С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
50. Г о л о в а т ы й Н. М. Студент: путь к личности. – М.: Молодая гвардия, 1980. – 158 с.
51. Г р а н и н Д. Иду на грозу. Эта странная жизнь. Выбор цели. – Л.: Сов. писатель, 1976. – 709 с.
52. Г р и м а к Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 318 с.
53. Г у р о в а Р. Г. Социологические проблемы воспитания. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
54. Д ь ю и Дж. Школа и общество / Пер. с англ. – М.: Типография Торгового дома А.Печковской, П.Буланже и К^о, 1907. – 60 с.
55. Д ь я ч е н к о М. И., К а н д ы б о в и ч Л. А. Психология высшей школы. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 389 с.
56. Ж у к о в В. Коммуникативная компетентность.– М.: Моск. социально-психологический ин-т Флинта, 1991. – 160 с.
57. З а в а д с к а я Ж. Е. Формирование социально зрелой личности будущего учителя // Формирование профессионализма учителя: проблемы, поиски решений на рубеже столетий: Материалы Респуб. науч.-практ. конференции. В 2 ч. Барановичи, 3-5 мая 2000 г. / Мин-во образования РБ, Барановичский гос. высш. пед. колледж. – Барановичи, 2000. – Ч. 2. – С. 154 – 158.
58. З а г о р у л ь к о Р. В. Формирование нравственных качеств хозяина-труженика у учащихся средних сельскохозяйственных учебных заведений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бел. гос. пед. ун-т. – Мн., 1997. – 18 с.
59. З а и ч е н к о Г. А. Джон Локк. – 2-е изд., дораб. – М.: Мысль, 1968. – 207 с.
60. З и н ч е н к о В. П. Как построить свое «Я». – М.: Педагогика, 1991.

61. Зеленова И. Л. Проблема смысла жизни: Опыт историко-этического исследования. – Мн.: Университетское, 1988. – 125 с.
62. Зубра А. С. Педагогические основы формирования культуры личности студента высшей школы: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Национальный ин-т образования. – Мн., 1996. – 35 с.
63. Иванов С. Н. Мир личности: контуры и реальность. – М.: Моск. социально-психологический ин-т Флинта, 1999. – 160 с.
64. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121 – 129.
65. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М.: Изд-во полит. литературы, 1988. – 319 с.
66. Казимирская И. И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 520 с.
67. Капони В., Новак Т. Как делать по своему или Ассертивность – в жизнь! / Пер. с чеш. – СПб.: Питер, 1995. – 188 с.
68. Караковский В. А., Новикова Л. И. и др. Воспитание? Воспитание ... Воспитание! – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
69. Кобзев М. С. Педагогическое руководство в системе учебно-воспитательной работы вуза. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1975. – 256 с.
70. Ковалев В. И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: Автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1979. – 18 с.
71. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 312 с.
72. Козлов Н. И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Новая школа, 1994. – 312 с.
73. Козулин А. В. Педагогические основы деятельности учебных заведений нового типа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ун-т им. В.И.Ленина. – М., 1995. – 32 с.
74. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
75. Комплексная программа формирования профессиональной культуры будущего учителя / Бел. гос. пед. ун-т. – Мн.: БГПУ, 1993. – 26 с.
76. Кон И. С. Студенчество на Западе как социальная группа // Вопросы философии. – 1971. – №9. – С 65 – 77.

77. К о н И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 225 с.
78. Конференция по проблемам высшего образования для XXI в. / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1998. – 96 с.
79. К о р о т о в В. М. Воспитание и развитие личности: Краткий терминологический словарь. Учебные задания НИИ теории и методов воспитания РАО. – М., 1992. – 27 с.
80. К о ч е т о в А. И. Теория формирования личности. В 2 ч. – Мн.: НИО, 1997 – 1998. – Ч. 1: Факторы, структура, сущность формирования личности. – 1997. – 207 с.
81. К о ч е т о в А. И. Теория формирования личности. В 2 ч. – Мн.: НИО, 1998. – Ч. 2: Социализация воспитания и перевоспитания личности. – 1998. – 228 с.
82. К р и в ц о в а С. В., М у х а м а т и л и н а Е. А. Воспитание: наука хороших привычек. – М.: Глобус, 1996. – 367 с.
83. К с е н ч у к Е. В., К и я н о в а М. К. Технология успеха. – М.: Дело, 1993. – 192 с.
84. К у з ь м и н а Н. В. Основы вузовской педагогики. – Л.: ЛГУ, 1972. – 211 с.
85. К у л ю т к и н Ю. Н., С у х о б с к а я Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: Проблема повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
86. К у н ц е в и ч З. С. Содержание валеологического образования студентов в сфере формирования стратегий и технологий сохранения и укрепления здоровья // Качество и эффективность стратегий применения медицинских технологий: Сб. науч. ст. / Витебский мед. ин-т. – Витебск, 1999. – С. 85 – 89.
87. К у с т о в Ю. А. Теоретические основы преемственности профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и технических вузах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Казан. гос. ун-т. – Казань, 1990. – 32 с.
88. К у ч и н с к и й Г. М. Психология внутреннего диалога. – Мн.: Университетское, 1988. – 206 с.
89. К ю р и П. – Е. К ю р и. Мария Кюри / Пер. с фр. – М.: Молодая гвардия, 1959. – 426 с.
90. Л а д ы ж е ц Н. С. Философия и практика университетского образования. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 256 с.

91. Л а п т ё н о к С. Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи (по материалам социологических исследований) / Под ред. М.Н.Хурса. – Мн.: ИСПИ, 1999. – 145 с.
92. Л е о н т ъ е в А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
93. Л и с и н а М. И. Проблема онтогенеза общения / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 168 с.
94. Л и с о в с к и й В. Т., Д м и т р и е в В. А. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
95. Л и х а ч е в Д. С. Земля родная: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
96. Л о к к Дж. Сочинения: В 3 т. / Пер. с англ.; Ред. И.С.Нарский, А.Л.Субботин. – М.: Мысль, 1985. – Т. 3. – 668 с.
97. Л ы т и е в а Л. А. Авторитет куратора как социально-педагогическое условие формирования профессиональной направленности у студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛГУ им. А.А.Жданова. – Л., 1986. – 21 с.
98. Л я у д и с В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. – М.: МГУ, 1992. – 166 с.
99. М а р к о в Б. В. Философская антропология: Очерки истории и теории: Учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитар. спец. – СПб.: Лань, 1997. – 384 с.
100. М а р к с К., Э н г е л ь с Ф. Соч. – 2-е изд. – 1968. – Т. 46.; Ч. 1. – 559 с.
101. М а с л о у А. Самоактуализация // Психология личности. Тесты; Пер. с англ. / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Наука, 1982. – 318 с.
102. М о н т е н ь М. Опыты. В 3 кн. – 2-е изд. – М.: Наука, 1979. – Кн. 1, 2. – 703 с.
103. Н и к а н д р о в Н. Д. Перспективы образования в России // Гуманизация образования: Психолого-педагогический международный журнал. – 1998. – № 1. – С. 3 – 13.
104. Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения: Сб. науч. ст. / Под ред. А.П.Сманцера / М-во образования РБ, Ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и специалистов образования. – Мн., 1997. – 469 с.
105. Н о с и к Б. М. Альберт Швейцер. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 52 с.

106. Н у р г а л и е в а Г. К. Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алмаатин. гос. ун-т им. Абая. – Алма-Ата, 1993. – 51 с.
107. О б у х о в с к и й К. Психология влечений человека. Пер. с пол. В.И.Могилева; Под ред. и послесл. Б.П.Сегалла. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
108. П а р х о м е н к о В. П. Творческая личность как цель воспитания / Нац. ин-т образования. – Мн.: НИО, 1994. – 159 с.
109. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
110. Педагогические проблемы разноуровневой подготовки школьников и студентов в условиях реформирования образования: Сб. науч. ст. В 2 ч. / Под ред. А.П.Сманцера / М-во образования РБ, Академия последипломого образования. – Мн., 1998. – Ч. 1, 2. – 586 с.
111. П е н ь к о в а Р. И. Технология управления процессом воспитания молодежи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Самарск. гос. пед. ун-т. – Самара, 1994. – 18 с.
112. П е т р о в с к а я Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
113. П е т р о в с к и й А. В. Психология о каждом и каждому о психологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 327 с.
114. П л а т о н. Диалоги / Пер. с древнегреч. С.Я.Штейнман-Тонгштейн. – М.: Мысль, 1998. – 605 с.
115. П о л и к а р п о в В. С. Лекции по культурологии. – М.: Гардарика: Экспертное бюро, 1997. – 343 с.
116. П о н о м а р ё в Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
117. Права человека и культура мира: проблемы обучения и воспитания. – М.: АИРО-XX, 1999. – 247 с.
118. П р и г о ж и н И. П. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 186 с.
119. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. К.А.Абульхановой-Славской, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
120. Р а у ш е н б а х Б. В. Пристрастие. – М.: Аграф, 1997. – 428 с. (или Раушенбах Б.В. Точные науки и науки о человеке // Вопросы философии. – 1989.– № 3).

121. Р о д и о н о в а Е. А. Общение как условие формирования личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 177 – 298.

122. Р о м а н ч и к Н. В. Развитие гуманистической направленности личности социального педагога средствами театральной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка. – Мн., 1999. – 18 с.

123. Р у б и н ш т е й н С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.

124. Р у с с о Ж. Ж. Эмиль, или о воспитании // Педагогические сочинения. В 2 т. / Под ред. Г.Н.Джибладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – С. 19 – 592.

125. Р ы д а н о в а И. И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319 с.

126. С а г а т о в с к и й В. Н. Социальная система: статус и структура // Исторический материализм как методология социального познания: Межвуз. сб. науч. трудов / Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск, 1985. – С. 96 – 107.

127. С а м а р и н Ю. А. Научная организация учебного процесса в вузах. – М.: Педагогика, 1972. – 166 с.

128. С е н е к а Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Пер., послесл., примеч. С.А.Ошерова. – Кемерово: Кн. изд-во, 1986. – 462 с.

129. С е р ж а н т о в В. Ф. Смысл жизни как аксиологическая функция личности // Человек в зеркале наук: Труды методол. семинара «Человек»: Межвуз. сб. / Под ред. А.О.Бороноева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 19 – 32.

130. С и м о н о в П. В. Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественнонауч. основы общ. психологии / Отв. ред. В.С.Русинов. – М.: Наука, 1987. – 266 с.

131. С и м о н о в П. В., Е р ш о в П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984. – 110 с.

132. С м а н ц е р А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика. – Мн.: БГУ, 1995. – 288 с.

133. С м ё т к і н В. А. Майстэрства жыць як мэта адукацыі // Народная асвета. – 1998. – № 7. – С. 3 – 9.

134. С м е т к и н В. А. Специфика формирования личности как субъекта жизнетворчества в системе вузовского образования // Из-

вестия Международной академии технического образования. – 1998. – № 1. – С. 116 – 134.

135. С м е т к и н В. А. Образ жизни как пространство формирования культуры будущего специалиста // Педагогические проблемы разноуровневой подготовки школьников и студентов в условиях реформирования образования: Сборник научных статей. В 2 ч. (По итогам работы Междунар. науч.-технической конф., Минск, 12-13 мая 1998 г.) / Мин-во образования Республики Беларусь, ИПК. – Мн., 1998. – Ч. 1. – С. 215 – 217.

136. С м е т к и н В. А. Отношение студентов к укладу жизни в студенческом общежитии // Актуальные проблемы исследований в области гуманитарных и естественных наук: Сб. науч. ст. – Мн.: БГПУ, 1998. – С. 67 – 71.

137. С м е т к и н В. А. Искусство жить как цель образования // Проблемы непрерывной подготовки учителей в условиях учебного комплекса: Материалы междунар. конф., Могилев, 21-23 октября 1997 г. / М-во образования РБ, Могилев. гос. ун-т, Управление образования Могилев. облисполкома. – Могилев, 1997. – С. 112 – 114.

138. С м е т к и н В. А., Ж у к А. М. Студенческий совет: место и роль в решении проблем общежития // Организация и содержание воспитательной работы с учащейся молодежью в условиях общежитий: Материалы Республиканского семинара-практикума, Могилев, 26-28 ноября 1997 г. / М-во образования РБ, Могилев. гос. ун-т, Управление образования Могилев. облисполкома. – Могилев, 1997. – С. 30 – 31.

139. С м е т к и н В. А. Организация самоуправления в студенческих общежитиях // Вузовская наука, промышленность, международное сотрудничество: Материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14-16 октября 1998 г. В 2 ч. / Под ред. В.Н.Попко. – Мн.: БГУ. – Ч. 2. – С. 142 – 138.

140. С м е т к и н В. А. Уклад жизни в студенческом общежитии: результаты экспериментального исследования // Педагогическое наследие С.А.Умрейко и современные проблемы образования: Материалы науч.-практ. конф., Минск, 26-27 февраля 1998 г. / Под ред. А.П.Сманцера / М-во образования РБ, Бел. гос. ун-т, Бел. гос. пед. ун-т, Бел. пед. об-во. – Мн., 1998. – С. 151 – 154.

141. С м е т к и н В. А. Из опыта организации воспитательной работы в общежитиях БГПА // Формирование воспитывающей соци-

ально-культурной среды в общежитиях учебных заведений: Материалы республиканского семинара-практикума, Мозырь, 23-25 ноября 1999 г. – Мозырь, 1999. – С. 147 – 151.

142. С м и р н о в А. И. Фактор времени в жизни общества. – М.: Знание, 1986. – 62 с.

143. Современные проблемы духовного развития учащейся молодежи. – Мн., 1998. – 252 с.

144. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 2. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 135 с.

145. Сократ, Платон, Аристотель: Биограф. очерки. – М.: Республика, 1995. – 267 с.

146. Социологический и социально-психологический портрет студентов-первокурсников / Л.И.Шумская, А.А.Скикевич, В.С.Щур, Б.Я. Кокуратов. – Мн., 1998. – 141 с.

147. С п е н с е р Г. Опыты научные, политические и философские / Пер. с англ., Под ред. Н.А.Рубакина. – М.: Фирма «Соврем. литератор», 1998. – 147 с.

148. С п и н о з а Б. Этика / Пер. с англ. Н.А.Иванцова. – СПб.: Мегакон: Аста-пресс. LTD, 1993. – 247 с.

149. С т а н ч и ц М. А. Диалектика этического и эстетического в воспитании нравственной культуры учащихся учебных заведений нового типа // Научно-исследовательская работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения: Сб. науч. ст. / Под ред. А.П.Сманцера / М-во образования РБ, Ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и специалистов образования. – М., 1997. – С. 289 – 293.

150. С т а р ж и н с к и й В. П., Е р м а к В. И. Гуманизация образования в Республике Беларусь: состояние и перспективы // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 3 – С. 4 – 12.

151. С т а р ж и н с к и й В. П., Е р м а к В. И. Гуманизация образования в Республике Беларусь: состояние и перспективы // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 4. – С. 4 – 11.

152. С т а р ж и н с к и й В. П., Е р м а к В. И. Гуманизация образования в Республике Беларусь: состояние и перспективы // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 5. – С. 3 – 13.

153. Студент и его деятельность / Под ред. Г.П.Давыдюка. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 159 с.

154. Теория и практика воспитательных систем. Кн. 1. – М.: РАО, 1993. – 116 с.

155. Технообраз-99: Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности: Материалы междунаро- д. конференции. В 2 ч. / Отв. ред. В.П.Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 1999. – Ч. 1. – 392 с.
156. Т и т а р е н к о А. И. Антиидеи: Опыт социально- этического анализа. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1984. – 478 с.
157. Т и х о м и р о в О. К. Психология мышления: Учеб. посо- бие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
158. Т о л с т о й Л. Н. Педагогические сочинения / Под ред. Е.Н.Медынского, Н.А.Константинова, Н.Н.Гусева. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 398 с.
159. Т у г а р и н о в В. П. Личность и общество. – М.: Мысль, 1965. – 191 с.
160. Т у г а р и н о в В. П. Природа, цивилизация, человек. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 218 с.
161. Т р у б н и к о в Н. П. Время человеческого бытия. – М.: Мысль, 1987. – 255 с.
162. Управление по результатам: Пер. с фин. / Т.Санталайнен, Э.Воутилайнен, П.Поренне, Й.Х.Ниссинен; Общ. ред. и предисл. Я.А.Лейманна. – М.: Прогресс, 1988. – 318 с.
163. У ш и н с к и й К. Д. Собрание сочинений. В 11 т. / Редкол.: А.М.Еголин (гл. ред.), Е.Н.Медынский и В.Я.Струминский. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952. – Т. 2. – 1948. – 656 с.
164. Ф е л ь д ш т е й н Д. И. Психология развития личности в он- тогенезе / НИИ общ. пед. психологии АПН СССР. – М., 1989. – 206 с.
165. Ф и л о н о в И. Г. Проблемы формирования личности школьника: Проблемы комплексного подхода / Под ред. И.Г.Фило- нова. – М., 1983. – 256 с.
166. Формирование общественно-политической активности сту- дентов вузов / Под ред. Г.П.Давидюка, В.А.Дунаева, В.Я.Кочергина. – Мн.: Университетское, 1985. – 144 с.
167. Формирование учебной деятельности студентов // Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.
168. Ф р а й е р П. Г., Ш в е й ц е р А. Картина жизни. – 2-е изд., испр. и доп. / Пер. с нем. С.А.Тархановой. – М.: Молодая гвар- дия, 1984. – 224 с.
169. Ф р а н к л В. Человек в поиске смысла / Под ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

170. Ф р и д м а н Л. Ф., К у л а г и н а И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 288 с.
171. Ф р о м м Э. Человек для себя / Пер. с англ. и послесл. Л.А.Чернышевой. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
172. Ф р о м м Э. Бегство от свободы / Пер. с англ. Г.Ф.Швейника; Общ. ред. и послесл. П.С.Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 269 с.
173. Ф р о м м Э. Искусство любви: Исследование природы любви / Пер. с англ. Л.А.Чернышевой. – М.: Педагогика, 1990. – 157 с.
174. Х а р л а м о в И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 28 – 35.
175. Х о р н и К. Собр. соч. В 3 т. / Пер. с англ. – М.: Мысль, 1997. – Т. 2: Новые пути в психоанализ: Самоанализ. – 1997. – 425 с.
176. Х р а м о в Ю. А. Физика: Биографический справочник. – М.: Наука, 1983. – 400 с.
177. Ш а р о н о в В. В. Основы социальной антропологии. – СПб.: Изд-во «Лань», 1997. – 188 с.
178. Ш в е й ц е р А. Благоговение перед жизнью: Сб. работ; Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1992. – 572 с.
179. Ш е в а н д р и н Н. И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
180. Ш и л л е р Фр. Письма об этическом воспитании человека / Статьи и материалы. – М.: Наука, 1961. – С. 82 – 98.
181. Ш у м и л и н А. Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высш. школа, 1989. – 141 с.
182. Эстетическое воспитание студентов: Сб. ст. / Под ред. М.Ф.Овсянникова. – М.: Высш. школа, 1980. – 248 с.
183. Этнос, культура, молодежь: Материалы межвузовской научной студенческой конференции / Смоленский государственный институт искусств. – Смоленск, 1999. – 159 с.
184. Э р и к с о н Э р и к. Идентичность: Кризис личности / Пер. с англ.: Общ. ред. и предисл. А.В.Толстых. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 342 с.
185. Я н о в с к а я М. Пастер: Сер. ЖЗЛ. – М.: Молодая гвардия, 1960.–361 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА

Социально-психологическая служба создана с целью оказания психологической помощи студентам и сотрудникам. Главной задачей работы психолога является проведение индивидуальных психологических консультаций.

Так как студенты (особенно 1-го курса) не всегда успешно адаптируются в новой для них социальной среде, и следствием этого могут быть тяжелые стрессовые состояния и даже психосоматические заболевания, необходимо оказание своевременной помощи студентам.

Большое значение имеет также возможность получения студентами информации об основах функционирования психики человека, психологии личности, психологии общения, психологии обучения и успешной деятельности. Такая информация позволит студентам успешно справляться со стрессовыми ситуациями, сформировать верную самооценку и обрести уверенность, а значит, и добиться наилучших результатов в учебе и освоении новых социальных ролей.

В работе предполагается сотрудничество с кураторами, преподавателями, воспитателями общежитий. С целью оказания максимальной помощи студентам и сотрудникам в течение учебного года будет организована работа по следующим направлениям:

1. Индивидуальные консультации для студентов (по предварительной записи). Студенты могут обратиться к психологу с вопросами и проблемами, которые их беспокоят, и получить разъяснения или психологическую помощь в индивидуальном порядке.

2. Индивидуальные консультации для сотрудников по личным вопросам и вопросам профессиональной деятельности. Все консультации проводятся анонимно и с соблюдением строгой конфиденциальности.

3. Занятия групп психокоррекции, личностного роста, тренинга общения. Набор в группы проводится в сентябре после предварительного знакомства психолога со студентами. Предполагается, что группы будут состоять из 10-15 человек и формироваться в соответствии с интересами и потребностями студентов.

4. Проведение бесед (или лекций) в учебных группах и общежитиях по заказу кураторов или воспитателей. Темы бесед могут быть выбраны из предлагаемого списка или заказаны кураторами по своему усмотрению.

5. Проведение индивидуальной психологической работы со студентами в рамках оказания помощи в работе кураторов и преподавателей.

6. Проведение лекций для студентов, сотрудников, воспитателей общежитий по вопросам межличностных отношений, конфликтов, организации учебного и воспитательного процесса.

7. Обследование психологического климата в учебных группах и в общежитиях, проведение тестирования и анкетирования. В случае необходимости, выработка рекомендаций по совершенствованию организации учебы и быта студентов.

8. Для лучшего информирования студентов и сотрудников о работе социально-психологической службы будут оформляться объявления и сообщения в стенной печати БГПА.

9. Для совершенствования оказываемой психологической помощи будет организована работа с письмами. Письма могут содержать любые вопросы, рекомендации, пожелания, замечания, просьбы или сообщения студентов и сотрудников.

Письма могут опускаться в специальные почтовые ящики, передаваться непосредственно психологу или в отдел по воспитательной работе.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА БЕСЕД СО СТУДЕНТАМИ

1. Счастливый брак начинается до свадьбы или счастливая семья своими руками.

2. Введение в психологию, изменения психологических основ общества в зависимости от его развития.

3. Психика, стресс и здоровье.

4. Религия и психология.

5. Современная практическая психология: задачи и возможности.

6. Конфликты и пути их решения.

7. Судьба, свобода и обязанности, как быть счастливым.

8. Самосознание и самосовершенствование.

9. Психология межличностных отношений.
10. Имидж – психология образа.
11. Психология формирования личности: учение, взросление, ответственность.
12. Жизненный сценарий в судьбе человека.
13. О смысле и цене жизни.
14. Выигрывающие и проигрывающие.
15. Измените свое мышление и воспользуйтесь его результатами.
16. Игры, в которые мы играем сами с собой, игры, в которые мы играем с другими.
17. От «комплекса неполноценности» к личностному росту (жизненный стиль, психологический рост).
18. Психологические особенности ведения деловых дискуссий.
19. Манипуляция и защита от нее.
20. Психология агрессии.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ОТДЕЛЕ (УПРАВЛЕНИИ) ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

1. Общие положения

1.1. Отдел воспитательной работы является структурным подразделением учебного заведения. Деятельность отдела направлена на обеспечение личностного, интеллектуального, духовного, культурного и профессионального роста студентов, их социального становления, на создание оптимальных условий для развития у них творчества, инициативы, самоуправления, содержательного досуга, укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни с учетом их интересов и потребностей.

1.2. В своей деятельности отдел руководствуется Конституцией, законами «Об образовании», «Об общих началах государственной молодежной политики», концепцией «Об образовании и воспитании» и другими нормативными актами Республики Беларусь и Министерства образования.

1.3. Отдел воспитательной работы вместе с другими структурными подразделениями высшего учебного заведения реализует го-

сударственную политику в области образования, воспитания и социальной защиты студенческой молодежи, участвует в организационно-методическом руководстве воспитательной работой на факультетах, в общежитиях и студенческих группах.

1.4. Отдел разрабатывает основные направления воспитательной деятельности с учетом региональных особенностей, традиций и специфики вуза, возможностей профессорско-преподавательского коллектива, привлекая для этого научных сотрудников, социальных педагогов, психологов, юристов, политологов, социологов, врачей, спортивных работников и других специалистов, общественные самодетельные объединения и формирования студентов.

1.5. Отдел координирует деятельность всех лиц и структурных подразделений высшего учебного заведения, причастных к воспитательному процессу. Организует работу социально-педагогической и психологической службы вуза. Осуществляет сотрудничество с другими высшими учебными заведениями, творческими союзами, государственными и общественными молодежными республиканскими и международными организациями.

2. Основные направления работы

2.1. *Информационно-аналитическая*: работа по изучению актуальных проблем студенческой молодежи, их интересов и потребностей, социальной активности, установок, здоровья, уровня личностного развития и воспитанности; анализ состояния воспитательной деятельности в вузе, реализация прав студенческой молодежи, выполнения Закона Республики Беларусь «Об образовании», нормативных актов в области образования и воспитания, методических рекомендаций Министерства образования; определения основных направлений, содержания и форм воспитательной работы со студентами с учетом специфики и региональных особенностей учебного заведения; изучение передового опыта, инноваций в области воспитания молодежи и внедрение их в практику.

2.2. *Организационное*: совместно с другими структурными подразделениями вуза организация работы по реализации системы воспитания и адаптации студентов к условиям обучения и проживания в общежитиях вуза, оказание помощи в организации быта и свободного времени, самоуправления студентов, демократизации отноше-

ний между преподавателями и студентами; работа по совершенствованию организационных форм и методов воспитательной работы; оказание методической помощи профессорско-преподавательскому составу кафедр, работникам общежитий и других структурных подразделений вуза; содействие повышению квалификации сотрудников вуза, причастных к воспитательному процессу, организация семинаров, конференций по проблемам воспитания и участия в них.

2.3. *Гуманитарное*: содействие приобретению студентами психолого-педагогических, экологических, эстетических, правовых и других знаний; создание условий для получения практических навыков и умений, обеспечивающих высокую профессиональную и личную культуру будущих специалистов; приобщение студентов к традициям, духовной культуре своего народа и мировой цивилизации.

2.4. *Спортивно-оздоровительная*: оптимизация условий проведения спортивно-оздоровительной работы среди студентов и преподавателей, пропаганда физической культуры и здорового образа жизни, формирование отношения к своему здоровью как к социальной ценности.

3. Полномочия отдела

Отдел воспитательной работы имеет право:

3.1. Получать в установленном порядке от руководителей структурных подразделений вуза информационно-аналитические и статистические сведения, необходимые для выполнения своих задач.

3.2. Регулировать деятельность структурных подразделений вуза по направлениям своей работы.

3.3. Сотрудничать с государственными организациями, общественными объединениями по вопросам воспитания студентов.

3.4. Участвовать в работе Ученого совета, ректората, проводимых совещаний по вопросам воспитательной работы.

3.5. Формировать штатное расписание, необходимое для реализации всех направлений, с учетом специфики вуза, количественного состава студентов; участвовать в подборе кадров, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс.

4. Структура и штаты отдела

4.1. Структура и штаты отдела утверждаются ректором.

4.2. Отдел возглавляет начальник, который назначается и освобождается приказом ректора.

4.3. Отдел осуществляет организационно-методическое управление студенческим клубом, спортивным клубом, воспитателями, кураторами, заместителями деканов по воспитательной работе, культурными организаторами, инструкторами по физической культуре в общежитиях, психологами, социальными педагогами.

4.4. Отдел разрабатывает служебные обязанности всех штатных сотрудников в соответствии с тарифно-квалификационными требованиями.

4.5. Руководитель отдела находится в непосредственном подчинении первого проректора или проректора по воспитательной работе (по социальным вопросам).

4.6. Специалисты отдела назначаются приказом ректора по представлению руководителя отдела.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ПОЛОЖЕНИЕ О КООРДИНАЦИОННОМ СОВЕТЕ ПО ДЕЛАМ МОЛОДЕЖИ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ БГПА

1. Общие положения

1.1. Координационный Совет по делам молодежи и воспитательной работе направляет и координирует воспитательную работу и является коллегиальным органом управления воспитательным процессом для проведения государственной молодежной политики в Белорусской государственной политехнической академии.

1.2. Координационный Совет возглавляет проректор по учебной работе, заместителем является начальник отдела воспитательной работы с молодежью.

1.3. В своей деятельности координационный Совет по делам молодежи и воспитательной работе руководствуется Законом Республики Беларусь «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь», решениями Совета Министров Республики Беларусь, Министерства образования, Мингорисполкома.

1.4. Деятельность Координационного Совета регулируется решениями Совета академии, ректората и Положением о Координационном Совете, соответствующими нормативными актами правительства Республики Беларусь, а также текущими и годовыми планами.

1.5. Координационный Совет создается по мере необходимости, но не реже одного раза в квартал. Обсуждает положение планов и работу структурных подразделений, касающихся проблем молодежи.

1.6. В состав Координационного Совета входят:

- проректор по учебной работе (председатель Координационного Совета);
- начальник отдела воспитательной работы с молодежью (зам. председателя Координационного Совета);
- зам. деканов по воспитательной работе;
- заместитель начальника управления по международным связям;
- представители кафедр гуманитарных дисциплин;
- представители кафедр физического воспитания, военной подготовки, педагогических дисциплин;
- зам. директора студенческого городка по воспитательной работе;
- представитель музея академии;
- директор библиотеки;
- редактор газеты «Вести БГПА»;
- начальник отдела по социальной работе;
- представители студенческих общественных организаций;
- директор студенческого клуба;
- директор спортивного клуба;
- председатель Совета кураторов.

ПРИМЕЧАНИЕ. В состав Координационного Совета могут также входить опытные преподаватели, сотрудники, имеющие опыт воспитательной работы со студентами. Списочный состав Координационного Совета утверждается приказом ректора по представлению председателя Совета.

2. Основные цели и задачи Координационного Совета по делам молодежи и воспитательной работе

2.1. Координационный Совет создается с целью координации деятельности факультетов, кафедр, общественных организаций, воспитателей общежитий, кураторов академических групп по организации воспитательного процесса в академии.

2.2. Сфера деятельности Координационного Совета охватывает решения следующих студенческих проблем:

- создание единой системы организации и учебы, труда и быта, социальной защиты, охраны здоровья, организации свободного времени и отдыха;
- объединение усилий структурных подразделений и общественных молодежных организаций для решения задач в воспитании студентов;
- организация методической работы по вопросам воспитания студентов с деканатами, кафедрами, кураторами учебных групп, воспитателями общежитий, инструкторами по физической культуре и спорту, культурными организаторами; организация семинаров; оказание практической помощи в организации свободного времени студентов силами студенческого и спортивного клубов;
- трудовое воспитание молодежи, работа студентов в строительных и сельскохозяйственных отрядах;
- решение социальных проблем молодежи академии;
- повышение культурного уровня студентов, развитие международных контактов;
- организация социологических исследований;
- организация семинаров, встречи администрации академии со студентами;
- организация методической работы с кураторами учебных групп;
- решение проблем правового воспитания.

3. Организационное строение Координационного Совета

Организационно Координационный Совет состоит из следующих секторов, которые анализируют, корректируют и обобщают информацию по своим направлениям деятельности и при необходимости предоставляют необходимые документы для рассмотрения на Совете академии:

1. *Сектор организационно-методической работы* рассматривает и принимает решения по вопросам воспитательной работы в академии, планирует работу и рассматривает планы подведомственных подразделений, организует методическое обеспечение воспитательной работы.

2. *Сектор социально-бытовой работы* вносит предложения в ректорат по вопросам социально-бытовых условий учебы и отдыха студентов, решает вопросы медицинского обслуживания.

3. Сектор спортивной и культурно-массовой работы анализирует и планирует культурно-массовую и спортивную работу в академии.

4. Сектор правового воспитания проводит работу по профилактике правонарушений и рассматривает вопросы правового воспитания студентов.

5. Сектор по связи с общественными молодежными организациями координирует работу различных общественных молодежных организаций по различным направлениям их деятельности (согласно уставам этих организаций).

6. Сектор научно-методического обеспечения ведет научно-исследовательскую работу по вопросам воспитания и вырабатывает «Концепцию учебно-воспитательной работы в академии».

7. Сектор трудовой занятости студентов – решение вопросов вторичной занятости студентов и проблем трудового воспитания.

8. Сектор международного сотрудничества – расширение и налаживание международных контактов по вопросам воспитания студентов, обобщение международного опыта по решению различных молодежных проблем.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ, КОТОРЫХ НЕОБХОДИМО ПРИДЕРЖИВАТЬСЯ ПРИ ЛИШЕНИИ СТУДЕНТА ИЛИ УЧАЩЕГОСЯ МЕСТА В ОБЩЕЖИТИИ

Пунктом 64 Временного положения об общежитии учебного заведения, которое утверждается приказом Министерства образования от 17 марта 1993 г. №89, предусмотрено, что за нарушение правил внутреннего распорядка студент или учащийся может быть лишен места в общежитии.

Запросы, которые поступили в министерство, выборочный анализ применения этого пункта на практике вызывают необходимость дать подробное объяснение того, в каком порядке должно осуществляться лишение студента или учащегося места в общежитии.

Во-первых, в каждом учебном заведении, которое имеет общежитие(я), должны быть разработаны и в установленном порядке утверждены правила внутреннего распорядка общежития (примерные правила внутреннего распорядка в общежитии учебного заве-

дения утверждены приказом Министерства народного образования БССР от 17 апреля 1990 г. №107). Студент или учащийся при заселении в общежитие должен быть ознакомлен с этими правилами.

Во-вторых, лишить студента или учащегося места в общежитии профессионально-технического (кроме специальных), среднего специального или высшего учебного заведения за нарушение правил внутреннего распорядка можно только тогда, когда за нарушение этих правил уже были приняты соответствующие меры общественного влияния или уже было наложено приказом руководителя учебного заведения одно или несколько дисциплинарных взысканий (замечание, выговор, строгий выговор).

Отметим, что администрация учебного заведения не должна злоупотреблять такой мерой наказания, как лишение места в общежитии студента или учащегося, оно должно применяться как крайняя мера только тогда, когда другие формы воспитания и коррекции поведения в общежитии не дали положительных результатов.

Напомним, что к мерам общественного воздействия можно отнести рассмотрение на заседаниях совета общежития, студенческого или учащегося профкома (профбюро факультета), совета профилактики и другого органа студенческого или учащегося самоуправления или на общем собрании проживающей в общежитии молодежи поведения студента или учащегося, которые нарушают требования внутреннего распорядка общежития.

По результатам каждого обсуждения поведения студента или учащегося в общежитии необходимо иметь составленный протокол заседания органа самоуправления или общего собрания проживающих в общежитии с констатацией фактов и отображением принятого решения.

Третье. Вопросы о лишении студента или учащегося места в общежитии обсуждаются у руководителя (одного из заместителей руководителей) учебного заведения. Обсуждение этого вопроса желательно вести в присутствии нарушителя правил внутреннего распорядка общежития.

Недопустимо лишать места в общежитии несовершеннолетнего студента или учащегося без ведома родителей. Запрещается лишать места в общежитии студента или учащегося из числа детей-сирот и детей, которые остались без опеки родителей.

Четвертое. Решение о лишении студента или учащегося места в общежитии согласовывается с профкомом комитета студентов или учащихся и оформляется приказом руководителя учебного заведения. В приказе должны быть указаны конкретные причины, по которым студент или учащийся лишается места в общежитии, и указан срок, на протяжении которого он должен покинуть общежитие. С содержанием этого приказа студент или учащийся должен быть ознакомлен под расписку.

С юридической стороны недопустимо, когда некоторые руководители учебных заведений своим приказом вместо лишения студента или учащегося места в общежитии ошибочно определяют его выселение. Такого права учебное заведение не имеет. Когда же студент или учащийся самостоятельно не оставил общежитие в установленный срок, администрация может обратиться с соответствующим иском в народный суд.

Замечание: когда учащийся или студент учинил в общежитии преступление и привлечен к уголовной ответственности, то при наличии приговора суда его можно лишить места в общежитии без предыдущих условий.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

АНКЕТА ПЕРВОКУРСНИКА

Факультет _____
Специальность _____
Группа № _____
Ф.И.О. _____
Число, месяц, год рождения _____

Уважаемый Первокурсник, Ваша мечта сбылась – Вы студент БГПА. Поздравляем!

Эта анкета поможет нам ближе познакомиться с Вами и оказать Вам своевременно необходимую помощь. Пожалуйста, постарайтесь ответить на все вопросы, если возникнут затруднения, обращайтесь с вопросами к куратору.

1. Образование, полученное Вами до поступления в институт:

(нужное подчеркнуть)

а) среднее;

- б) среднее специальное;
- в) среднее техническое.

2. Средний балл Вашего аттестата _____

3. На чем основывался выбор специальности:

(нужное подчеркнуть)

- а) совет друзей;
- б) совет родителей;
- в) не прошел по конкурсу на другую специальность;
- г) низким конкурсом на данную специальность;
- д) желанием получить престижную специальность;
- е) получением отсрочки от призыва в армию;
- ж) _____

4. Имеется ли связь между спецификой работы Ваших родителей и той специальностью, на которую Вы поступили:

(нужное подчеркнуть)

- а) да;
- б) нет;
- в) частично.

5. Ваши первые впечатления о товарищах Вашей группы:

(нужное подчеркнуть)

- а) жизнерадостные, общительные;
- б) озадаченные, замкнутые;
- в) легко идут на контакт;
- г) _____

6. Какие виды занятий оказались Вам наиболее доступными:

- а) лекции; б) лабораторные; в) практические.

7. Ваши оценки по вопросам:

(поставьте в выбранной Вами графе значок «__»)

отл. хор. удовл.

- а) организации занятий;
- б) аудиторного фонда;
- в) жилищно-бытовых условий общежитий;
- г) _____

8. Ваше состояние здоровья:

- а) хорошее;
- б) удовлетворительное;
- в) нахожусь на диспансерном учете;
- г) являюсь инвалидом _____ группы по _____

- д) нуждаюсь в оздоровлении;
- е) проживаю в зоне ЧАЭС;
- ж) эвакуирован из зоны ЧАЭС;
- з) семья отселена из зоны ЧАЭС;
- и) проживаю в зоне первоочередного или последующего отселения;
- к) _____

9. Какими видами деятельности Вы занимались в свободное от учебы время:

- а) спортом _____
- б) художественным творчеством _____
- в) общественной деятельностью _____

10. Какими видами деятельности Вы хотели бы заниматься в свободное от учебы время в БГПА:

- а) спортом _____
- б) художественным творчеством _____
- в) общественной деятельностью _____
- г) работать _____
- д) научно-исследовательской работой _____

11. Вы нуждаетесь в общежитии:

- а) да; б) нет.

12. Состав семьи:

- а) полная;

- б) нет родителей _____
(отца, матери, причина)
- в) родители инвалиды _____
пенсионеры _____
не работают _____
- г) кроме меня в семье воспитываются _____

Ваши предложения

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ПОМОЩЬ ВОСПИТАТЕЛЮ ОБЩЕЖИТИЯ

Программа изучения личности студента

I. Биографические данные

Место жительства родителей. Состав семьи. Занятия членов семьи (профессия, место работы). Взаимоотношения в семье. Роль родителей в воспитании студента.

Успеваемость и дисциплина в школе до поступления в университет. Отношение к учебе и труду. Участие в общественной жизни класса, школы; интересы, любимый род занятий.

II. Физическое развитие

Общее физическое развитие студента, состояние здоровья. Частота заболеваний и их влияние на учебу.

Отношение к спорту, какими видами спорта занимается, спортивные достижения.

III. Идеиная направленность и нравственные черты личности

Какие цели ставит перед собой студент в процессе учебы и овладения профессией, что побудило избрать данную профессию?

Положение в коллективе группы. Пользуется ли авторитетом среди товарищей? Болеет ли за интересы коллектива? С кем дружит, с кого берет пример? В ком видит свой идеал? Интересуется ли книгами, музыкой, искусством?

Степень идейной убежденности: уровень развития таких качеств, как патриотизм, чувство долга перед обществом, принципиальность, коллективизм, целеустремленность, общественная активность.

Наличие отрицательных свойств и привычек (грубость, недисциплинированность, курение, алкоголь, сквернословие).

IV. Особенности темперамента

Определяя свойства темперамента студента, необходимо учитывать, что:

холерик – характеризуется как сильный, неуравновешенный, подвижный тип высшей нервной деятельности;

сангвиник – сильный, уравновешенный, подвижный;

флегматик – сильный, уравновешенный, медлительный;

меланхолик – слабый, слабохарактерный, с высокой эмоциональной чувствительностью.

1. Основные показатели силы темперамента

Уровень работоспособности. Степень утомляемости студента в процессе учебной и производственной деятельности. Преобладающее самочувствие в конце занятий (энергичен, деятелен, вял).

2. Основные показатели уравновешенности темперамента

Уравновешен или нет студент в речи, действиях, движениях? Терпелив или нетерпелив? Склонен работать систематически или урывками?

Преобладающее настроение: ровное, спокойное или, наоборот, возбужденное, порой агрессивное. Сдержан или нет в общении с товарищами и преподавателями?

3. Основные показатели подвижности темперамента

Легко или с трудом меняет один вид деятельности на другой, включается в работу после перерыва?

Проявляет ли в процессе занятий инициативу или нет? Насколько быстро осваивает новые приемы и способы деятельности, переключает внимание, запоминает, принимает решения?

Изучая характер эмоциональных проявлений студента, в которых находят отражение особенности темперамента, необходимо обратить внимание на:

- преобладающее настроение: энергичность, бодрость, угнетенность, грусть;
- степень чувствительности к приятному и неприятному в учебе, труде, жизни;
- богатство или бедность внешней формы проявления чувств.

V. Способности студента

1. Общие способности

Насколько успешно справляется студент с теми задачами, которые необходимо решать в процессе учебной, производственной и др. видах деятельности. Занимается ли самостоятельно или с помощью товарищей и педагогов?

2. Специальные способности

Наличие интереса к избранной специальности.

Увлечение историей (литературой, физикой, математикой и др.), педагогикой, психологией, работой с детьми.

Успешность овладения специальностью.

VI. Особенности характера студента

1. Отношение к учебе и труду

Положительное – проявляет инициативу, трудолюбие в учебе, труде, увлеченность и заинтересованность.

Отрицательное – лень, боязнь трудностей, пропуски занятий, безразличие к результатам учебы и труда, недисциплинированность, низкая успеваемость, нерегулярная подготовка к занятиям, отсутствие интереса и желания достичь положительных результатов в обучении.

2. Отношение к товарищам по группе, преподавателям

Общителен, быстро сходится с людьми, дружен со многими студентами группы, пользуется уважением и доверием со стороны группы или, наоборот, – необщителен, занимает неблагоприятное положение в группе.

Корректен, вежлив и откровенен со старшими, преподавателями или, напротив, груб, развязен, скрытен.

3. Отношение к самому себе

Как оценивает свои личностные качества, способности – объективно либо заметно завышая или занижая их? Часто ли бывает недоволен собой и что конкретно считает необходимым в себе совершенствовать? Занимается ли самовоспитанием? Как реагирует на замечания и критику со стороны группы, а также преподавателей?

VII. Массовые социально-психологические явления

Традиции в группе, степень их внутреннего восприятия студентами. Преобладающее настроение. Кому и в чем подражают студенты? Дух соревнования в жизни группы. Увлечение модой. Факты внушения и коллективного убеждения.

VIII. Влияние социальной среды на учебную группу

Особенности поведения студентов группы за пределами университета. Умение жить в коллективе (общезитие). Отношение к выполняемым обязанностям. Связи с учебными группами других факультетов, вузов и их влияние на группу.

IX. Особенности влияния на группу воспитательной системы, преподавателей университета

Влияние личностных качеств, стиля, педагогической деятельности преподавателей на учебную группу как коллектив. Показатели авторитетности педагога (образованность, организаторские способности, знание психологических особенностей, интересов студентов и т.д.).

Отношение отдельных студентов, групп и коллектива в целом к преподавателям. Характеристика используемых преподавателями приемов педагогического воздействия по отношению к учебной группе. Единство требований преподавателей, кураторов на основе учета групповых и индивидуальных особенностей, интересов и возможностей студентов, социальной позиции учебной группы.

КОЛЛЕКТИВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНЧЕСКОГО КЛУБА БГПА

Наименование коллектива	Дни проведения занятий	Помещение	Руководитель коллектива
1	2	3	4
Народный театр-студия «Коллизей»	Понедельник, среда, пятница	Актовый зал 8-го корп.	Навроцкая Лилия Александровна, Лагуновский Антон Всеволодович
Народный ансамбль танца «Дружба»	Понедельник, среда, пятница	Спортивный зал 8-го корп.	Храменкова Татьяна Михайловна
Народный оркестр народных инструментов	Понедельник, среда, пятница	Комната №301, 8 корп.	Пармон Роман Яковлевич
Школа-студия эстрадного танца	Понедельник, вторник, четверг, пятница	Фойе или спортзал 8-го корп.	Ковальчук Татьяна
Студия бального танца	Понедельник, вторник, среда, четверг	Фойе 8-го корп.	Клионский Вячеслав Максович, Берун Надежда Викторовна
Театральная студия	Четверг	Актовый зал 8-го корп.	Ковалевский Владимир Васильевич, Фенько Елена Владимировна
Народный театр «САТРАП»	Понедельник, вторник, четверг	Актовый зал 11-го корп.	Костальцева Валентина Васильевна
Команда КВН	Среда, пятница	Актовый зал 11-го корп.	Руденко Дмитрий
Клуб акробатического рок-н-ролла	Понедельник, среда, четверг	Фойе 11-го корп.	Кузьмич Александр Анатольевич, Сусина Елена Анатольевна, Кузьмич А.А.

1	2	3	4
Народный академический хор	Понедельник, среда, пятница	Зал №1, 2 студклуб	Миненков Александр Валерьевич, Макаревич Павел Валерьевич
Фольклорный ансамбль «Каханочка»	Вторник, четверг	Зал №2 студклуб	Шугаев Александр Михайлович
Клуб бальных танцев «Эмиральд»	Понедельник, среда, пятница.	Зал №1 студклуб	Якимец Павел, Корытко Ирина
Народный ансамбль скрипачей	Понедельник, вторник, четверг, пятница	Общ. №3	Глайхенгауз Григорий Борисович
Народный духовой оркестр	Понедельник, среда, пятница	Общ. №3	Сушицкий Виталий Вячеславович

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

КЛУБЫ ПО ИНТЕРЕСАМ В ОБЩЕЖИТИЯХ БГПА

Наименование клуба	№ общежития	Ответственные
Клуб «Хозяюшка»	3	Петухова В.А.
Клуб «Творчество»	4	Радкевич Л.А.
Музыкальный клуб «Живой звук»	6	Яцко Ю.И.
Клуб гитаристов Клуб шахматистов	8	Болотская Г.И.
Клуб гитаристов	9	Башлакова О.Н.
Клуб «Хозяюшка», КВН Клуб любителей видео	11	Дорохович В.С.
Музыкальный клуб «12 стульев»	12	Башкирова Н.В.
Клуб любителей музыки	15	Женевский Г.Ф.
Клуб любителей театра	16	Багдасарян Э.Б.

СЕКЦИИ СПОРТИВНОГО КЛУБА

Название секции по виду спорта	Руководитель	Время проведения занятий 17.00. Место проведения занятий
Атлетическая гимнастика	Пронович Юрий Владимирович, Сманцер Наталья Ивановна	Спорткомплекс 1, зал 1, цокольный этаж
Аэробика	Баранова Ирина Ивановна	Спорткомплекс 1, зал 30, 2-й этаж
Баскетбол	Кравченко Владимир Николаевич	Спорткомплекс 1, зал 31, 2-й этаж
Бокс	Яковлев Юрий Владимирович, Гурский Станислав Феликсович	Спорткомплекс 1, зал 62, 6-й этаж
Волейбол	Игнатъев Константин Львович, Вяль Сергей Васильевич	Спорткомплекс 1, зал 55, 5-й этаж
Гандбол	Чеботарев Борис Андреевич	Спорткомплекс 2, зал 44, 2-й этаж
Дзюдо	Соколов Василий Анатольевич, Закерничный Владимир Иванович	Главный учебный корпус, 2-й этаж
Каратэ-до	Вилькин Андрей Яковлевич	Спорткомплекс 2, зал 32, 2-й этаж
Легкая атлетика	Журина Ольга Федоровна	Спорткомплекс 2, комната 21, 2-й этаж
Плавание	Бобкова Дина Александровна	Спорткомплекс 2, бассейн
Стрельба	Ермилов Василий Васильевич	Спорткомплекс 2, цокольный этаж
Туризм	Красилев Владимир Юрьевич	Спорткомплекс 2, комната 109, 3-й этаж
Футбол	Некко Николай Иванович	Спорткомплекс 1, цокольный этаж
Мини-футбол	Мишенский Михаил Юрьевич	Спорткомплекс 1, цокольный этаж
Шахматы	Корнилович Виталий Эдуардович	Спорткомплекс 2, комната 109, 3-й этаж

СЕКЦИИ, ЛЮБИТЕЛЬСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ СПОРТИВНОГО КЛУБА НА БАЗЕ ОБЩЕЖИТИЙ БГПА

Наименование секции, любительского объединения	Руководитель, инструктор-методист	Место проведения занятий
1	2	3
Атлетизм Теннис настольный Плавание	Куприянов Андрей Ивановская Л.В.	пр. Ф.Скорины, 63 общ. №3 бассейн БГПА
Атлетизм Теннис настольный Шахматы Футбол Плавание	Кулак Сергей Лабкович Г.Н. Ковалев Сергей Шашкель Андрей Лабкович Г.Н.	пр. Ф.Скорины, 61 общ. №4 бассейн БГПА
Атлетизм Теннис настольный Плавание	Ляхович Виктор Костюкова Елена Красько Н.Т.	ул. Я.Коласа, 26 общ. №6 бассейн БГПА
Атлетизм Теннис настольный Мини-футбол Аэробика Плавание	Лабода Анатолий Варакса О.С. Фомиченко Б.М.	ул. Сурганова, 47 корп. 2, общ. №7 бассейн БГПА
Атлетизм Волейбол Туризм Аэробика Плавание	Котов Григорий Варакса О.С. Минаковская Н.В.	ул. Сурганова, 47 корп. 3, общ. №8 бассейн БГПА
Атлетизм Мини-футбол Шахматы Теннис настольный Плавание	Мурин Андрей Жерносек Сергей Кусков Александр Островский Владимир Алонцев В.В.	ул. Сурганова, 37 корп. 5, общ. №9 бассейн БГПА
Атлетизм Мини-футбол Баскетбол	Минакович Валерий Кулачонок Евгений Суворов Анатолий	ул. Сурганова, 37 корп. 3, общ. №11
Атлетизм Теннис настольный Волейбол Мини-футбол Шахматы Дартс	Рудый Сергей Цыганок Дмитрий Дробыш Олег Сукалин Юрий Купрейчик Сергей Пильневич А.А.	ул. Сурганова, 37 корп. 2, общ. №12

1	2	3
Атлетизм Шахматы Теннис настольный Мини-футбол ОФП	Бабак Гафар Амер Гриднев Кирилл Абдель Антипин А.А.	ул. Сурганова, 47 корп. 5, общ. №13
Атлетизм Теннис настольный Каратэ-до Аэробика (клуб «Мэйли») Радиоклуб «Эфир»	Манойло С.В. Варакса О.С. Пятунин А.Н.	ул. Сурганова, 47 корп. 3, центр «Здо- ровья, отдыха, спорта»
Атлетизм Баскетбол Мини-футбол Бокс	Ходос Дмитрий Озерский Анатолий Холусев Дмитрий Смотриков В.А.	пр. Ф.Скорины, 148 корп. 1, общ. №15
Атлетизм Баскетбол Шахматы Мини-футбол Туризм	Кусков А.А. Степура Виктор Александренок Татьяна Липский Руслан Балахова М.Х.	пр. Ф.Скорины, 148 корп. 2, общ. №16

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

ПОЛОЖЕНИЕ О МОЛОДЕЖНОМ ОТРЯДЕ ДНД
ОБЩЕЖИТИЯ БГПА

1. Общие положения

Молодежный оперативный отряд ДНД общежития БГПА – добровольное формирование студентов, проживающих в общежитии БГПА, призванное содействовать укреплению общественного порядка, созданию надлежащего пропускного режима, проведению профилактики правонарушений, поддержанию порядка при проведении спортивных и культурно-массовых мероприятий.

Принципы деятельности оперативного отряда ДНД общежития БГПА (в дальнейшем оперотряд ДНД общежития)

1. Правовую основу деятельности оперотряда ДНД общежития БГПА составляет Конституция и законы Республики Беларусь,

«Положение о добровольных народных дружинах по охране общественного порядка», утвержденное постановлением Совета Министров РБ № 211 от 3 июля 1994 г., решение Мингорисполкома № 855 от 17 ноября 1994 г., решение исполкома Советского района № 29 от 13 сентября 1996 г., настоящее положение.

2. Деятельность оперотряда ДНД общежития БГПА осуществляется под руководством дирекции городка, во взаимодействии с правоохранительными органами.

3. Оперативный отряд ДНД общежития БГПА строит свою деятельность на добровольной основе.

4. Оперотряды ДНД общежитий создаются согласно приказу ректора от 27.05.1997 года № 1130.

2. Организация молодежного оперативного отряда ДНД общежития БГПА

1. Оперотряд ДНД общежития создается на добровольной основе из числа студентов, проживающих в общежитии. В отряд ДНД принимаются студенты, достигшие 18-летнего возраста, способные по своим морально-деловым качествам и состоянию здоровья выполнять поставленные задачи по охране общественного порядка в общежитии и прилегающей к нему территории, закрепленной за ОПОП микрорайона.

2. Подбор кандидатур в члены оперотряда ДНД производится на собрании общежития или заседании студсовета при участии администрации общежития и деканата.

3. Командир оперотряда ДНД избирается из числа членов оперотряда и входит в состав студенческого совета общежития.

4. Каждый оперотряд ДНД общежития обязан иметь отличительный знак или нарукавную повязку и удостоверение дружинника.

5. Руководство деятельностью оперотрядов ДНД общежитий БГПА.

5.1. Общее руководство оперотрядами ДНД общежитий БГПА и контроль за деятельностью осуществляется командиром молодежных оперативных отрядов ДНД общежитий БГПА, которым является проректор по учебной работе.

5.2. Оперативное руководство осуществляется штабом оперотрядов ДНД.

5.3. Штаб формируется из командиров оперотрядов ДНД общежитий.

Начальник штаба оперотрядов ДНД назначается из числа студентов, являющихся членами оперотрядов ДНД общежитий, и ему подчиняются командиры оперотрядов ДНД, сформированных по территориальному признаку.

5.4. Заседание штаба ДНД проходит не реже одного раза в неделю. Внеочередное заседание штаба ДНД созывается по требованию не менее половины членов штаба.

5.5. Штаб ДНД полномочен принимать решения при участии в заседании не менее 2/3 членов штаба. Решения штаба принимаются большинством голосов.

5.6. Решения штаба ДНД являются обязательными для исполнения всеми оперотрядами ДНД общежитий.

5.7. Штабу оперотрядов ДНД общежитий БГПА выделяется помещение с мебелью и телефоном для проведения заседаний и оперативного руководства.

6. Документация оперотряда ДНД общежития ведется совместно со студенческим советом.

7. Прекращение деятельности оперотрядов ДНД производится по приказу ректора академии в случае несоответствия их деятельности «Положению о добровольных дружинах».

3. Обязанности и права членов оперотрядов ДНД

Член оперотряда ДНД обязан:

1. Активно участвовать в охране общественного порядка в общежитии и на прилегающей территории, в работе по предупреждению правонарушений, оказывать содействие органам внутренних дел.

2. Защищать честь, достоинство, а также законные интересы граждан, быть тактичным, вежливым, решительно и смело принимать предусмотренные законом меры к пресечению правонарушений и иных антиобщественных действий.

3. При выполнении заданий добросовестно выполнять требования командира оперотряда ДНД, а также указания работников милиции – при проведении совместных мероприятий по охране общественного порядка.

4. Участвовать в создании надлежащего пропускного режима в общежитии.

5. При исполнении обязанностей иметь отличительный знак или нарукавную повязку и удостоверение дружинника.

Член оперотряда ДНД имеет право:

1. Требовать от проживающих в общежитии соблюдения «Правил внутреннего распорядка в общежитиях БГПА», общественного порядка.
2. Участвовать в заседаниях студсовета общежития.
3. Выносить на обсуждение вопросы, требующие участия администрации общежития, деканата факультета.
4. Представлять интересы студентов, проживающих в общежитии, во взаимоотношениях с администрацией общежития, отделом по воспитательной работе с молодежью, деканатами, общественными организациями.
5. Обсуждать и вносить предложения в планы работ воспитателей, культурорганизаторов и инструкторов по спорту.

4. Механизм принятия решений

1. Все нарушения в общежитии, зафиксированные оперативным отрядом ДНД, оформляются протоколом и утверждаются на студсовете. При этом ставится в известность администрация общежития.
2. Деканаты факультетов по согласованию с дирекцией студенческого городка на основании представленных документов (служебная записка от имени заведующего и воспитателя, протокол решения студсовета) в течение пяти дней вносят проекты приказов, указания по факультетам о наложении взысканий.
Приказы, указания по факультету в обязательном порядке вывешиваются в общежитии и деканатах.

5. Правовая и социальная защита оперотрядов ДНД

5.1. Оперативному отряду ДНД общежития гарантируются условия для успешного выполнения возложенных на него задач. Руководство академии, общественные организации в соответствии с действующим законодательством обеспечивают соблюдение прав членов оперотряда ДНД общежития БГПА, исполнение ими своих обязанностей, оказывают им поддержку и помощь.

5.2. Гарантии правовой и социальной защиты членов оперотряда ДНД.

5.2.1. Законные требования члена оперотряда ДНД общежития БГПА при исполнении им обязанностей по обеспечению общест-

венного порядка и профилактике правонарушений обязательны для исполнения всеми гражданами, находящимися в общежитии и на прилегающей территории.

Невыполнение законных требований члена оперотряда ДНД, а также действия, препятствующие выполнению возложенных на него обязанностей, влекут за собой ответственность в установленном законом порядке.

5.2.2. Посягательство на жизнь, здоровье и достоинство членов оперотряда ДНД в связи с выполнением ими общественных обязанностей по охране общественного порядка влекут за собой ответственность в установленном законом порядке.

5.2.3. В соответствии с действующим законодательством члены оперотрядов ДНД не несут ответственности за причинение вреда правонарушителям при пресечении общественно опасных посягательств, в том числе в результате правомерного применения средств самообороны (средств индивидуальной защиты) или приемов самбо, если членами оперотряда ДНД не были превышены пределы необходимой обороны.

5.2.4. В случае временной нетрудоспособности члена оперотряда ДНД, наступившей в связи с выполнением им обязанностей по охране общественного порядка, ему выплачивается пособие по временной нетрудоспособности независимо от стажа работы в размере не менее 5 минимальных зарплат.

В случае постоянной или длительной потери трудоспособности по той же причине члену оперотряда ДНД выплачивается единовременное пособие в размере не менее 20 минимальных заработных плат и назначается пенсия по инвалидности в размере, установленном для рабочих и служащих, потерявших трудоспособность вследствие трудового увечья или профессионального заболевания.

В случае смерти члена оперотряда ДНД, погибшего при исполнении обязанностей по охране общественного порядка, семье выплачивается единовременное пособие в размере не менее 50 минимальных заработных плат и назначается пенсия по случаю потери кормильца в размере, установленном для семей рабочих и служащих, умерших от трудового увечья или профессионального заболевания.

Выплата компенсаций производится из внебюджетных средств финансирования БГПА.

6. Гарантии законности в деятельности оперотряда ДНД общежития БГПА

6.1. Контроль за правоохранительной деятельностью оперотряда ДНД общежития БГПА осуществляют соответствующие органы исполнительной власти, органы внутренних дел.

6.2. Надзор за соблюдением законности деятельности оперотрядов ДНД общежитий БГПА осуществляется органами прокуратуры в соответствии с действующим законодательством РБ.

7. Поощрение оперотрядов ДНД

1. Материальное стимулирование оперотрядов ДНД производится на основании Положения о премировании и установлении надбавок студентам, утвержденного на Совете академии от 27.06.1997 года из бюджетных средств в размере 5,5% от планового стипендиального фонда.

При отсутствии средств, по согласованию с руководством академии, может быть определен другой источник финансирования.

2. Согласно п. 3 вышеуказанного положения надбавки членам оперотрядов ДНД общежитий устанавливаются один раз в семестр в размерах, определенных приказом ректора, на дифференцированной основе.

Выплата надбавок производится ежемесячно на протяжении семестра.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	4
1.1. Формирование «искусства жить» как цель воспитания.....	4
1.2. Специфика формирования личности как субъекта жизнедеятельности в системе вузовского образования.....	19
1.3. Показатели сформированности личности студента как субъекта жизнедеятельности.....	33
Глава 2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	47
2.1. Удовлетворение ориентационных потребностей студентов в воспитательной работе вуза.....	47
2.2. Содержание воспитательной работы по формированию це- лостного самосознания личности студента.....	58
2.3. Системность управления воспитательной работой в вузе как условие активизации опыта жизненного самоопределения студентов.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	84
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	97

Научное издание

СМЕТКИН Валерий Александрович

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗА

Редактор Т.Н.Микулик. Корректор М.П.Антонова
Компьютерная верстка Н.А.Школьниковой

Подписано в печать 04.02.2002.

Формат 60x84 1/16. Бумага типографская № 2.

Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 7,2. Уч.-изд. л. 5,6. Тираж 100. Заказ 29.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Белорусская государственная политехническая академия.

Лицензия ЛВ №155 от 30.01.98. 220027, Минск, проспект Ф.Скорины, 65.