

## ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Н.А. ГРИЩЕНКО**  
(Луганск)

### СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ СМЫСЛОСТРОИТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассматриваются особенности ситуаций смыслостроительства личности (критические жизненные ситуации, личностные вклады, художественное переживание, диалогическое общение) и возможность их использования в воспитательном процессе высшей школы. Обоснована эффективность внеучебной деятельности посредством организации клубной работы с использованием материала притч.*



Ключевые слова: *воспитание, личностное развитие, личностные смыслы, ценностно-смысловая сфера, общение, диалог, притча.*

Культура потребления, преимущественно материального, как показывает сегодняшний день, не привносит в жизнь человека устойчивого положительного смысла. Существует группа личностных качеств человека, характеризующих «личность в целом»: разумность, ответственность перед обществом и людьми (в деятельности и быту), свобода (ее понимание и использование), индивидуальность (проявление человеком своих способностей) и личное достоинство как достойный образ жизни [7]. По убеждению К. Станиславского, высшее призвание человека – быть полезным людям как личная социальная задача и быть счастливым – как индивидуальная.

В современных условиях, оказавшись в ситуации свободы, молодежь не способна к установлению осознанных отношений с миром, реализация которых дает возможности раскрыть личностный потенциал, подниматься в дальнейшем по ступеням личностного развития, что, собственно, и составляет сущность достойной человеческой жизни. К сожа-

лению, широкое распространение получил феномен отчуждения как нарушение смысловых связей в структуре жизненного мира личности. Результатом этого процесса стала потеря смысла, понимаемая как субъективное переживание человеком отсутствия общего смысла жизни и нарушение регуляции собственного поведения. Не исключением сегодня в молодежной среде являются различные проявления дезадаптации: зависимость от алкоголя и наркотических веществ, половая распущенность, интернет-аддикция, депрессия, экзистенциальный эскапизм, криминальное поведение и др.

Принципиально, что круг интересов, входя в сложную структуру потребностей, целей, мотивов, идеалов, опосредуется смысловым фундаментом сознания личности. Это означает, что именно личностный смысл определяет отношение человека к предметам и явлениям мира, отражает значение для него его деятельности. В. Франкл отождествляет смыслы и ценности, а потому рассматривает первые в качестве механизмов удержания и укоренения человека в мире. Личностные смыслы являются той основой, из которой выстраиваются личностные ценности человека [16]. Существенным является тот факт, что смысл как феномен психики индивида не может рассматриваться изолированно, без учета взаимоотношений человека с миром, без широкого социального контекста.

Конечно, человек не имеет условий для своего истинного личностного развития вне общества. Последнее сегодня, к сожалению, демонстрирует свой неприглядный моральный облик. В связи с этим ведущую воспитательную роль должна взять на себя, прежде всего, система образования. Социально позитивные ценности только тогда перейдут в ранг личностных ценностей человека, когда будут «прожиты» самой личностью: в мыслях, переживаниях, намерениях, поступках, отношениях, творческих делах и других «смысловых единицах жизни», которые обязательно должны включаться в содержание обучения и воспитания [2].

Обучение в вузе является для современной молодежи одной из приоритетных жизненных задач. Университет становится ведущим социальным и социализационным институтом общества, поскольку имеет необходимый потенциал интеграции науки и образования, а также утверждает свой открытый, творческий и од-

новременно эмансипированный характер, весомо влияя на личностное развитие студента.

Безусловно, сегодня в рамках личностно ориентированного подхода смысловому развитию молодежи уделяют внимание как в учебной, так и во внеучебной деятельности ряд авторов, среди которых Е. Бондаревская, Н. Борытко, А. Кирьякова, С. Кульневич, Л. Разбегаева, В. Сериков и др. Смысловому развитию личности и воспитанию ценностных ориентаций посвящены как психологические, так и педагогические научные труды ряда исследователей: Д. Беловой, Н. Зотовой, Л. Лукьяновой, Т. Самойленко, Л. Смольниковой, В. Ступакова, В. Суфиянова, И. Ульяновой, И. Ярмакеева и др.

Целью данной статьи является раскрытие психолого-педагогических основ смыслостроительства личности, а также рассмотрение эффективных форм и методов работы со студенческой молодежью в сфере ценностно-смыслового воспитания.

Согласимся с мнением Н. Борытко в том, что воспитание в целом не должно навязывать те или иные ценности, а должно лишь создавать условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулировать этот выбор и в последующем внутреннюю работу личности над своими действиями и поступками [3, с. 110].

Так, Ф. Василюком представлена развернутая концепция психологических механизмов смыслостроительства и указаны три класса ситуаций возможной перестройки, а именно: критические перестройки (стресс, фрустрация, конфликт и кризис), личностные вклады и художественное переживание [4, с. 27].

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

Существует также мнение Э. Киршбаума о наличии двух полярных эффектов в зависимости от психологических механизмов в подобных ситуациях переживания. Автором рассмотрены так называемые «эксвизитные ситуации», которые наряду с понятием критической ситуации Ф. Василюка обобщают более широкий круг ситуаций (от проблемных до предельных) [11]. Разрешение таких ситуаций осуществляется в двух вариантах.

Первый заключается в возможности «перестройки» ранее образованных структур деятельности, общения, личностных качеств и

выхода на более совершенное качество саморегуляции и взаимодействия с миром» [Там же, с. 6].

Вторым вариантом может быть обращение к саморегуляции, направленной на снижение уровня эмоционального напряжения и психологической защиты [Там же, с. 11]. Фактически такая психологическая защита есть отказ в реальной жизненной ситуации от необходимого смыслостроительства, что представляет собой перенос решения конфликта из плоскости реальной жизни индивида в плоскость его сознания. Подобную защитную тенденцию описывает Дж. Келли, называя ее «враждебным» поведением. Вместо того, чтобы перестроить свои конструкты, которые могут адекватно соотноситься с реальной ситуацией жизни, человек предпринимает попытку переинтерпретации, переоценки или физического воздействия на события, чтобы заставить их отвечать его желанию [17, с. 511].

Личностные вклады как второй класс ситуаций смыслостроительства являются ситуациями контакта и взаимодействия с другим смысловым миром, т. е. с другой личностью. Близкую по содержанию ситуацию рассматривает А. Родионова, которая понимает такую «встречу» под другим углом зрения и определяет ее как «толчок к внутренней “работе” личности ради переосмысления себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта» [13, с. 190].

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

Мы закономерно подошли к рассмотрению последнего, третьего класса ситуаций смыслостроительства – художественного переживания. Так, Л. Выготский отмечал, что процессы художественного восприятия не могут рассматриваться как только познавательное или эмоциональное отражение, они представляют собой внутренние трансформации,

так называемую «переплавку чувств», система же таких процессов есть «художественное переживание» [10, с. 263].

Случай, когда взаимодействие смыслового содержания события с личным опытом реципиента приводит к истинной трансформации последнего, рассматривается в качестве эффекта катарсиса [Там же].

И. Карпенко отмечает, что катарсис есть целостное, насыщенное, динамичное состояние личности, которое определяет наивысшую степень ее духовной организации и возникает в результате очищения, усложнения и повышения ее ценностей и идеалов до уровня социально значимых, национальных, общечеловеческих [Там же, с. 131]. Прохождение такого состояния означает самому пережить, самому обдумать, перечувствовать, а кроме того, и побороться за свое обдуманное, пережитое и прочувствованное. Поскольку катарсис происходит на уровне личностных смыслов и ценностей, то нравственные противоречия можно считать главными.

Согласно мнению А. Гусейнова, среди ведущих моральных противоречий можно определить следующие: во-первых, между психологическими силами, которые управляют поведением, и рациональным их объяснением, обоснованием со стороны личности; во-вторых, между склонностями, непосредственными аффектами и осознанно направленными установками; в-третьих, между различными нравственными позициями в ситуации жизненного выбора [8, с. 108].

Существенным является тот факт, что смысловые перестройки, происходящие под влиянием контакта с искусством, не являются жизненно необходимыми в настоящий момент, но вооружают субъекта механизмами преодоления реальных кризисов в будущем. Искусство позволяет переживать кризис безболезненно, воздействуя на человека непосредственно, как и реальная жизнь, но вполне естественно, не заставляя его подчиняться любой жесткой необходимости [12].

Рассмотренные нами три класса ситуаций смыслостроительства различаются между собой по характеру воздействия. Так, в критической жизненной ситуации имеет место встреча субъекта с миром, в результате чего определяются противоречия между действительными жизненными отношениями и их смысловой репрезентацией в структуре личности.

В других случаях имеет место аналогичная встреча с другой смысловой картиной мира, носителем которой может быть либо

другой субъект, или художественное произведение. Противоречие, которое возникает между собственной и другой смысловой перспективами мировосприятия, может иметь место лишь тогда, когда именно другая (альтернативная) смысловая перспектива рассматривается как более допустимая благодаря ее большей обоснованности или априорному признанию за конкретным субъектом высокого авторитета в осознании мира. В обоих случаях происходит аналогичное столкновение, однако не с самой реальностью мира, а с другой смысловой моделью мира, смысловой перспективой мировосприятия, носителем которой выступает в одном случае конкретный Другой в собственной целостности, а в другом – художественное произведение [Там же, с. 268–269].

Своеобразным промежуточком между критическими жизненными ситуациями и художественным переживанием считаются ситуации общения. С одной стороны, они не содержат в себе такой жесткой необходимости, как критические ситуации, а с другой – не создают такой свободы, как ситуации контакта с искусством.

Поскольку человек живет в окружении других людей, в обществе он должен в большей или меньшей степени согласовывать свое мировосприятие со смысловой перспективой других людей, а также социальных групп и человечества в целом, а потому для ситуации общения характерен момент необходимости и критичности наряду с имеющейся естественностью [Там же, с. 269 – 270].

Феномен общения подробно рассмотрен в философских трудах М. Кагана, М. Кветного, Е. Шукурова, а также психологов А. Бодалева, М. Ерастова, Б. Ломова, М. Обозова, Б. Парыгина, Р. Шакурова.

М. Каган рассматривает общение в качестве межсубъектного взаимодействия. Общение, по мнению ученого, представляет собой структуру субъектов взаимодействия, связанных мотивами и целями общения, существующими в социокультурной среде [9, с. 253].

Конечно, при взаимодействии каждый из участников не только способствует развитию другого, но и именно в нем находит условия для собственного развития.

Н. Борытко отмечает, что воспитательное воздействие происходит тогда, когда осуществляется переход личности индивида в новое качество – саморазвитие, становление его субъектности [3, с. 74]. В таком контексте целесообразно обратить внимание на идею противоречий как движущую силу развития и

возможность ее использования в направленном развитии личностного в личности и малой группы.

Например, Г. Залесский указывает на решающую роль формирования готовности противостоять противоречивому влиянию различных факторов в выборе собственной линии поведения [15, с. 142]. Однако отметим, что для поддержания противостояния сторон необходима ситуация успеха для того, чтобы не были нарушены взаимодействие и единство аффекта и интеллекта. Именно в нем мы «задаем» расхождение самооценки личности с объективной оценкой таким образом, чтобы вторая была выше первой, и тем самым подкрепляем установку до положительного влияния. Такое расхождение называют положительным, поскольку оно способствует повышению самооценки, стимулирует сотрудничество, кооперацию, подталкивает личность к саморазвитию [7].

Специфическим видом технологии взаимопонимания субъектов в общении, по мнению В. Серикова, является диалог. Согласно представлениям ученого, диалог является специфической социокультурной средой, которая создает благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т. д. [14, с. 123]. Исследователь утверждает, что «диалог не только средство, но и самоцель обучения, не только процесс, но и содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразовательной, рефлексивной, критической и других функций личности» [Там же, с. 20].

Некоторые авторы предлагают развернутую концепцию диалогического интимно-личностного общения, которую можно эффективно использовать в учебно-воспитательном процессе. Так, например, И. Бехом предложена конструктивная дискурсивная технология интимно-личностного диалога в системе «воспитатель – воспитанник», состоящая из шести дискурсов [1].

Содержанием первого дискурса автор считает установление базового смысло-ценностного консенсуса, когда речь идет не только о положительном эмоционально-психологическом состоянии воспитателя и воспитанника, но и о моменте общности, так называемом определенном базовом смысло-ценностном консенсусе относительно общих или конкретных представлений о назначении человека, его ценностно-смысловых ориентаций, стиля жизни и т. д. Исследователь указывает, что «мера такой общности должна быть такой, чтобы она

перевешивала возможность раскола, отчужденности» [Там же, с. 66].

В качестве второго дискурса можно понимать проявление «мы-переживания» участниками интимно-личностного диалога как «отображение субъектом в плане внутреннего переживания объективных и действительно социально-психологически различных ценностных позиций других людей» [Там же, с. 67]. Благодаря этому механизму происходит распространение морально-духовных ценностей воспитателя на воспитанника, когда они приобретают для него личностную значимость. Здесь стоит отметить, что чувства выражаются с помощью тона, а слово действует тогда, когда произносится интонационно сильно, придавая тому или иному суждению личностный смысл.

Третьим дискурсом является предупреждение переопределения воспитанником цели интимно-личностного диалога. Конечной целью совместной личностной задачи, подлежащей решению, должно стать сознательное восприятие воспитанником определенной морально-духовной ценности воспитателя, где принципиальным является превращение определенной ценности в субъективное смысловое богатство, которое выступает в роли внутреннего регулятора его поступков.

Содержанием четвертого дискурса И. Бех считает обеспечение глубины проникновения соучастниками интимно-личностного диалога во внутренний мир друг друга. Так, автор указывает, что условием личностного развития воспитанника является степень понимания им педагога, поскольку от глубины этого процесса напрямую зависит возможность возникновения положительных отношений между ними. Безусловно, в таком случае решающую роль играет открытость внутреннего мира педагога воспитаннику. Педагог при этом вербализует свои мировоззренческие принципы, ценности, идеалы, переживания, стремления и т. д., а потому на умственном и эмоциональном уровнях приобщает воспитанника к сущности своей личности и тем самым способствует его нравственному преобразованию. В связи с этим И. Бех предлагает некоторые установки общения: установка воспитателя на эффективное реагирование на мысль, чувство и представление воспитанника; установка на принятие личности воспитанника; установка на согласованность поведения при взаимодействии с воспитанником [Там же, с. 69–72].

Пятым дискурсом является функционирование развитой формы интимно-личностного

диалога. Дело в том, что высказывания педагога должны доносить не только определенный нравственный смысл, мысль, но и определенное активное отношение к ней, поскольку только через личностные позиции, приоритеты возможно возникновение межличностных отношений. Известно, что природа ценностных ориентаций является эмоциональной, поэтому их внешнее выражение должно происходить в интонации, в различных экспрессивных движениях, мимике и т. д.

Наконец, шестой дискурс предполагает проявление «Я-переживания» воспитанником как участника интимно-личностного диалога. Воспитанник эмоционально оценивает свой результат интимно-личностного диалога, причем высокую воспитательную эффективность приобретают действия воспитателя в том случае, когда оценка морального новообразования воспитанника будет эмоционально положительной и переживаться как глубокая радость.

Резюмируя вышеизложенную характеристику дискурсивного интимно-личностного диалога, можно сделать вывод, что последний выступает такой технологией, в которой педагог (воспитатель) влияет на воспитанников своей личностной сущностью, реализуя содействие и сотворчество. Важным моментом, на наш взгляд, является то, что при значительной сложности данная технология при ее достаточном качестве оказывает существенное влияние на личность воспитанника, поскольку, привлекая глубинные структуры его личности, подключая ее работу на эмоциональном уровне, создает фундамент смыслотворческого мотива его деятельности.

Таким образом, интимно-личностный диалог не является единичной ситуацией общения, а представляет собой систему ситуаций, т. е. дискурсов. При пошаговом осуществлении процессов восприятия, проживания, переживания события во внутреннем плане личности дискурсивная технология поддерживает смыслотворческую активность личности на высоком уровне.

Ценностно-смысловое воспитание будущих педагогов дошкольного и начального образования не может быть реализовано в достаточной мере в рамках учебных дисциплин, что требует привлечения потенциала внеучебной деятельности и подбора эффективных средств воспитательного воздействия.

Мы рассматриваем студенческий коллектив в качестве референтной для каждого его члена микросреды гуманно организованно-

го сообщества, а потому способного к активизации смыслотворчества студентов в совместной деятельности и общении.

Описанные выше классы ситуаций смыслостроительства личности – критические жизненные ситуации, личностные вклады, художественное переживание и диалогическое общение – нашли свое применение в организации и работе клубов кафедры. Так, при кафедре дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии созданы три студенческих клуба: клуб молодого педагога, семейный клуб «Союз любящих сердец», а также клуб молодого ученого «Сверкающие грани педагогической науки», ежемесячные заседания которых организуются и проводятся преподавателями кафедры совместно со студенческой молодежью с использованием ряда активных приемов и средств.

Так, будущие педагоги дошкольного образования приняли активное участие в конкурсе студенческих эссе на тему «Современный мир: мое место в нем», где были затронуты проблемы поиска смысла жизни, счастья, самоопределения. Лучшие работы были презентованы и обсуждены на заседании клуба молодого ученого «Сверкающие грани педагогической науки». По результатам анонимного опроса среди студентов мы пришли к выводу, что, безусловно, социально негативные события, военные действия в Донбассе заставили многих студентов переоценить свои взгляды на окружающую действительность, осуществить ревизию имеющихся личностных смыслов, сделать попытку найти новые жизненные смыслы. Молодежь обратилась к классической художественной литературе, литературе религиозного содержания. Данный результат стал следствием переживания критических жизненных ситуаций, в том числе, к сожалению, и потери близких людей.

Кроме того, апробированным эффективным средством воздействия на личность студента на ценностно-смысловом уровне в рамках клубной работы стала притча. Притча обращалась и обращается сегодня к абстрактному пространству, заимствующему детали из реальной действительности [6].

Несомненно, каждая притча выражает духовный опыт людей, который воспринимается сразу на нескольких уровнях: интеллектуальном, эмоциональном, ментальном. Притча является своеобразным айсбергом, сталкивающимся с «кораблем» – человеческим сознанием. «Айсберг» притчи составлен из четырех пластов: функционального, физиологиче-

ского, психологического и личностного. Первый и второй являются самыми внешними, видимыми сразу, что совпадает с этапом знакомства с притчей, восприятия ее на слух, а также восприятия личностных черт рассказывающего ее педагога. Психологический пласт представляет собой то влияние притчи, которое она производит на психику слушающего посредством включения и развития психических функций слушающих: внимания, памяти, мышления, воображения. Наконец, личностный пласт остается самым нижним, но самым мощным и внушительным по своему воздействию. Его влияние не возникает мгновенно, а ощущается лишь через некоторое время. Этот результат проявляется значительно позже знакомства с притчей, но обязательно «запускает» работу нравственной сферы, работу на уровне личностных смыслов и ценностей, а значит, приводит к личностному развитию того, кто слушал и услышал притчу [6].

Таким образом, восприятие притчи и ее обсуждение становятся эффективным средством воздействия на ценностно-смысловую сферу личности студента и включают в себя ситуации как художественного переживания, общения, так и личностного вклада педагога в процессе совместной работы со студентами.

Перспективным направлением дальнейших исследований считаем рассмотрение использования потенциала притч в учебной деятельности студентов, например, в рамках дисциплины «Теория и методика решения проблемно-педагогических задач», преподаваемой как на дневном, так и на заочном отделении, а также в Институте последипломного обучения и дистанционного образования Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Материал конкретных притч может найти применение в качестве кейсов на практических занятиях со студентами, составление авторских притч может быть использовано как отдельное творческое задание в самостоятельной работе студентов.

### Список литературы

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2.
2. Бондаревская Е. В. Воспитание как встреча с личностью // Е. В. Бондаревская. Избранные педагогические труды : в 2 т. Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2006. Т. 2.
3. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография. Волгоград : Перемена, 2000.
4. Васильюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.

6. Грищенко Н.А. Воспитательный потенциал притчи // Родник педагогической мудрости: сб. науч.-метод. работ / гл. ред. Т.Т. Ротерс; Луганский гос. ун-т имени Тараса Шевченко. Вып. 2. Луганск, 2016. С. 25–27.

7. Грищенко Н.А. Формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009.

8. Гусейнов А. А. Долг и склонности: Анализ противоречивости моральной мотивации в домарксистской этике // Вопр. философии. 1981. № 10. С. 107–117.

9. Каган М. С. Человеческая деятельность. М. : Политиздат, 1974.

10. Карпенко И. М. Катарсисные основы формирования духовной культуры личности // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (11 – 13 листоп. 2003 р., м. Луганськ). Луганськ : Альма-матер, 2003. Ч. 1. С. 131–135.

11. Киршбаум Э. И., Еремеева А.И. Психологическая защита. М.: Смысл: Академ. проект, 1999.

12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.

13. Родионова Е. А. Общение как условие формирования личности // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анциферова. М. : Наука, 1981. С. 177–197.

14. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999.

15. Симонов В. М. Становление ценностно-смысловых отношений к предметам естественно-математического цикла в условиях личностно-гуманитарной парадигмы : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2003.

16. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозман, Д.А. Леонтьев. М. : Прогресс, 1990.

17. Kelli G. The psychology of personal constructs / G. Kelli. N. Y. : Norton, 1955. XVIII.

\* \* \*

1. Beh I. D. Vihovannja osobistosti : u 2-h kn. Kiiv: Libid', 2003. Kn. 2.

2. Bondarevskaja E. V. Vospitanie kak vstrecha s lichnost'ju // E. V. Bondarevskaja. Izbrannye pedagogicheskie trudy : v 2 t. Rostov n/D.: Izd-vo RGPU, 2006. T. 2.

3. Borytko N. M. Prostranstvo vospitanija: obraz bytija : monografija. Volgograd : Peremena, 2000.

4. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984.

5. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija. M. : Pedagogika, 1991.

6. Grishhenko N.A. Vospitatel'nyj potencial prit-chi // *Rodnik pedagogicheskoj mudrosti: sb. nauch.-metod. rabot / gl. red. T.T. Roters; Luganskij gos. un-t imeni Tarasa Shevchenko. Vyp. 2. Lugansk, 2016. S. 25–27.*

7. Grishhenko N.A. Formuvannja prosocial'nih osobistisnih smisliv students'koj molodi u poznavchal'nij dijaj'nosti: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Lugans'k, 2009.

8. Gusejnov A. A. Dolg i sklonnosti: Analiz protivorechivosti moral'noj motivacii v domarksistskoj jetike // *Vopr. filosofii. 1981. № 10. S. 107–117.*

9. Kagan M. S. Chelovecheskaja dejatel'nost'. M.: Politizdat, 1974.

10. Karpenko I. M. Katarsisnye osnovy formirovanija duhovnoj kul'tury lichnosti // *Cinnisni prioriteti osviti u XXI stolitii : materialy II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (11 – 13 listop. 2003 r., m. Lugans'k). Lugans'k: Al'ma-mater, 2003. Ch. 1. S. 131–135.*

11. Kirshbaum Je. I., Eremeeva A.I. Psihologicheskaja zashhita. M.: Smysl: Akadem. proekt, 1999.

12. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M. : Smysl, 2003.

13. Rodionova E. A. Obshhenie kak uslovie formirovanija lichnosti // *Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti / otv. red. L. I. Anciferova. M.: Nauka, 1981. S. 177–197.*

14. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem. M.: Logos, 1999.

15. Simonov V. M. Stanovlenie cennostno-smyslovyh otnoshenij k predmetam estestvenno-matematicheskogo cikla v uslovijah lichnostno-gumanitarnoj paradigmy: ucheb. posobie. Volgograd: Peremena, 2003.

16. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: sb. / per. s angl. i nem.; obshh. red. L.Ja. Gozman, D.A. Leont'ev. M. : Progress, 1990.

### ***Creating the situations of sense construction in the process of professional training of teachers of preschool and primary education***

*The article deals with the features of the situations of sense construction of a personality: critical life situations, personal contributions, artistic experience, dialogic communication and the possibility to use them in the educational process of a higher school. The effectiveness of extracurricular activities through club work based on parables is proved in the article.*

**Key words:** *education, personal development, personal senses, value and sense sphere, communication, dialogue, parable.*

(Статья поступила в редакцию 11.01.2017)

**М.А. ЯКУНЧЕВ, А.И. КИСЕЛЕВА**  
(Саранск)

### **АРГУМЕНТАЦИЯ КАК ЛОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Описывается сущность аргументации как рационального способа действия интеллектуального назначения для объективного доказательства определенного положения – тезиса с использованием логически взаимосвязанных доводов в процессе коммуникации. Рассмотрена структура аргументации, состоящая из тезиса, аргументов, форм связи между ними и вывода. Представлены важные для общего образования виды, способы и типы аргументации учебного материала.*

**Ключевые слова:** *аргументация, структура аргументации, виды, способы и типы аргументации, значение аргументации для общего образования.*

В условиях переосмысления социокультурных тенденций развития современного общества возникла объективная необходимость существенного изменения содержания общего образования. Действовавшие ранее стандарты акцентировали внимание всех участников образовательного процесса на его предметном содержании. В основу обучения, как известно, был положен знаниецентрический подход, предполагающий получение учащимися определенной совокупности знаний, умений и навыков. Сегодня стало очевидно, что для полноценного формирования личности в становящемся постиндустриальном обществе, ее успешной социализации по окончании общеобразовательной школы этого явно недостаточно. Поэтому новые стандарты общего образования совершенно справедливо ориентируют каждого учащегося на овладение универсальными учебными действиями, определяющими самостоятельное и успешное учение.

В повышении качества общеобразовательной подготовки учащихся ведущая роль принадлежит использованию познавательных универсальных учебных действий. Именно они обеспечивают полноценное изучение окружающей действительности для получения актуальных знаний, их интерпретации, применения в учебных ситуациях и повседневной жизни.