

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: система методологических подходов, метод прогнозирования.

Самохвалова С.Ю.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Педагогического института
Южного федерального университета*

Проблемы, связанные с воспитанием в системе высшего профессионального образования, изучались исследователями в рамках более чем двадцати пяти подходов: системного, деятельностного, феноменологического, поликультурного, аксиологического, критериального и многих других. Глубина и масштабы проведенных исследований впечатляют и одновременно свидетельствуют о затянувшемся методологическом кризисе, в разрешении которого осуществлялись попытки сменить парадигму [6, с. 26], создать обобщенный методологический подход, «радикально отказаться от постулирования первичных глобальных онтологий и соответствующих им “картин мира” и начать свое размышление с анализа актуальной ситуации (фиксации житнетворческих дефицитов)» [9, с. 213]. Констатация неудовлетворенной потребности в обогащении методологического инструментария для решения сложнейших проблем воспитания привела нас к необходимости создания эффективного способа поиска актуальных подходов к решению педагогических проблем. В качестве такого способа нами был предложен метод моделирования прогнозов.

Изначально изучение данного вопроса со всей очевидностью показало, что вектор поиска и обоснованный выбор нового методологического подхода задаются теми прогнозируемыми процессами, которые созревают не только внутри самой методологии, но и за ее границами, во внешних условиях. Как отмечает Г. Щедровицкий, «при решении проблемы необходимо отталкиваться не от подходов, а от тех естественных законов, по которым живет объект исследования, и от задач, которые встают, например, в результате разрывов с социумом» [18, с. 56]. Более того, выяснилось, что поиск нового методологического инструментария целесообраз-

разно вести в двух контекстах: в контексте времени и в контексте пространства. Если в контексте времени [27, с. 90] «старый» подход заменяется на «новый, доминирующий», то в контексте пространства обнаруживаются отношения, связи и степень родства между разнообразнейшими подходами. Благодаря этому в своем размышлении о новых методологических основаниях исследователь исходит не из последних, сравнительно недавно появившихся во временном ряду, инновационных и, как ему представляется, более перспективных подходов, а с точки зрения всего *методологического пространства*, в котором одновременно присутствуют все существующие и только зарождающиеся подходы. Понимая методологическое пространство как сосуществование всех имеющихся подходов в их взаимодействии и сочетании, исследователь априори принимает факт включенности в него и таких оснований, которые присутствуют пока только в виде «ростков будущих подходов», возникающих как отклик на изменившиеся внешние и внутренние условия. При анализе такого открытого для дальнейшего развития пространства поиск новых методологических оснований начинается с наличной, сложившейся к данному моменту ситуации, включающей даже самые незначительные, но всегда актуальные изменения. Изменения, которые открывают дорогу для построения возможных сценариев развития и прогнозов. Таким образом, анализ методологических подходов в контексте пространства открывает возможность для применения в области методологии образования одного из основных методов разработки прогноза – метода моделирования, сущность которого заключается в изучении перспектив развития с помощью моделей-образов.

Прогнозирование в образовании – «это составная часть педагогической

науки и практики, специфический вид научно-педагогического исследования, имеющий содержанием определение вероятностных перспектив и вариантов развития образования» [22, с. 12]. Применительно к поиску и выбору нового подхода исследователями преимущественно используются методы экстраполяции и опрос экспертов. Метод моделирования обычно не применяется, поскольку анализ методологических подходов традиционно проводится в контексте времени, а это значительно затрудняет создание моделей методологических систем, образов или моделей-заместителей. С переводением анализа методологических подходов в контекст пространства ситуация меняется: появляется возможность применения метода моделирования, а с ним реализации полного цикла прогностических разработок, включающего метод экстраполяции, моделирования и экспертных оценок. «В своей совокупности эти три метода, – сообщает в результатах диссертационного исследования А.В. Рождественский, – составляют оптимальную завершенную полномасштабную прогностическую схему...» [там же, с. 17]. Предлагаемый метод поиска актуального методологического основания для решения поставленной проблемы предполагает следующие процедуры: а) представить все методологические подходы к решению конкретной педагогической проблемы в виде системы и получить более отчетливое представление о ее качественном и количественном состоянии; б) выявить закономерности, тенденции, принципы, модели ее развития и, получив качественный прогноз, выявить наиболее актуальное методологическое основание, адекватное поставленной задаче [23].

Применение данного метода к исследуемой нами проблеме организации воспитания в высшем учебном заведении позволило:

1. Описать структуру системы методологических подходов. Анализ методологических оснований более чем двухсот работ, посвященных проблеме организации воспитания в высших учебных заведениях, показал, что система методологических подходов включает четыре подсистемы, которые условно можно обозначить как «человек», «профессия», «социум», «культура». Каждая подсистема включает ряд соответствующих подходов (например, «культура» включает аксиологический, культурологический, поликультурный, православный и другие подходы). В поведении подсистем наблюдается когерентность, проявляющаяся в слиянии различных подходов и в установлении вариативных, интегративных, взаимодополнительных связей, благодаря которым появились в свое время социокультурный, личностно-профессиональный и другие подходы.

2. Зафиксировать состояние системы, которое определяет особенности ее взаимодействия с окружающей реальностью и описывается в терминах синергетики. Состояние системы характеризуется:

- целостностью. Каждый подход обеспечивает сугубо собственный ракурс изучения вопроса воспитания в вузе: коммуникативный, валеологический, личностный и др.;
- открытостью. Система активно привлекает методы из других областей знания и сфер жизнедеятельности, порождая бесчисленный ряд новых подходов (Г. Франк «Кибернетические основы педагогики» и др.);
- развитием, которое происходит:
 - а) посредством сочетания уже существующих подходов. К примеру, при создании региональной модели воспитательной системы Н.Х. Байчекуевой применялись: гуманистический, культуросообразный, поликультурный, социопрактический,

этнический, диалогический, творческий, ценностный, личностно-ориентированный и другие подходы [2, с. 6];

б) посредством детальной разработки традиционных подходов, теорий и концепций. К таким подходам относятся аксиологический [31], средовый [4; 8; 13; 17; 26], личностно-ориентированный и др.;

в) посредством введения новых подходов. Например, для проектирования воспитательной системы школы А.О. Кравцовым был разработан поликритериальный подход [12].

Кроме того, состояние системы характеризуется:

- детерминированностью, определенностью в развитии, проявляющейся в стремлении системы к поиску наиболее обобщающего взгляда на обозначенную проблему;
- неустойчивостью и разбалансированностью, проявляющейся в неравномерной динамике развития подсистем. По результатам сопоставительного анализа, на долю подсистем «социум» и «культура» приходится около 85% всех разработанных подходов. Менее разработанными являются подсистемы «профессия» (компетентностный, профессиональный подход) и «человек» (личностный, субъектный, антропологический и др.). На их долю приходится только около 12%;
- саморегуляцией, самостабилизацией и саморазвитием. Саморазвитие, согласно И. Пригожину, – это постоянный осуществляемый выбор, где господствует случайность и неустойчивость [20]. Случайность в поведении системы проявляется в характере связей подсистем с окружающей реальностью. В условиях сильнонеравновесного состояния, близкого к точке бифуркации, методологическая система может иметь несколько новых вариантов дальнейшего по-

ведения, о которых будет сказано ниже.

3. С помощью метода прогнозирования выявить основные тенденции в развитии методологической системы посредством сочетания метода моделирования и метода экстраполяции [3, с. 1399].

Первая тенденция связана с нарастающей потребностью в комплексных знаниях о человеке. По мнению целого ряда ученых (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.В. Боев, В.Н. Гуров, А.М. Кушнир, А.С. Мамзин, Ф.Ш. Тергулов и др.), в центре методологии проектирования воспитания должен стоять свободный человек. Между тем в условиях низкого темпа развития комплексной науки о человеке система методологических подходов будет вынуждена продолжать инерционное развитие по линии нецелесообразного и малопродуктивного наполнения подсистемы «социум». Затянувшиеся по этой причине методологические поиски, в ситуации острой потребности вузов в новом содержании воспитательной работы, могут закончиться тем, что в очередной раз, как это уже наблюдалось в истории образования [24], инициатива перейдет в руки управленческих структур, которые будут вынуждены принять волевое решение об организации воспитательной деятельности с минимальным качественным сдвигом. Такой прогноз развития более чем вероятен еще и потому, что система обладает «структурной памятью» и «запоминает» начальные условия своего формирования.

Вторая тенденция связана с трансформацией образования в фактор эволюции общества. С провозглашением в программных документах ООН новой цивилизационной парадигмы идея создания образования, направленного на устойчивое опережающее развитие ноосферного сознания, поставила це-

лый ряд новых задач. В их числе создание такой методологии, в рамках которой природа, человек и общество исследуются целостно, в их коэволюционном со-развитии; методологии, которая поможет прийти к пониманию места и смысла образования в культурном универсуме жизни, к пониманию человека и идеала образованности. Первые попытки применения синергетического [5] и ноогуманистического [25] подходов к решению проблем воспитания дают возможность прогнозировать дальнейшее увеличение исследований, в которых вопрос создания воспитательной системы в вузе изучался бы в ракурсе предельных оснований, объединяющих естественно-научную и гуманитарную культуры.

4. С помощью метода моделирования прогнозов обнаружить отсутствие подсистемы «природа», которая могла бы органично дополнить существующий ряд подсистем («человек», «профессия», «социум», «культура» и др.), поскольку рациональные устремления и ориентации социоприродной системы «человек – общество – природа» в своей основе совпадают с потребностями и интересами каждой из ее составляющих. Кроме того, подсистема «природа», основываясь на естествознании, будет успешно согласовывать поведение всех подсистем, усиливая вероятность выхода всей системы из методологического кризиса и предопределяя ее переход на качественно новый, более футуристичный, релятивный и конструктивный уровень.

Поиск новой подсистемы осуществлялся на материале тех процессов, которые развиваются за пределами системы и оказывают на ее развитие значительное влияние. К таким процессам относится произошедшая смена концептуального и методологического аппарата естествознания, которая привела к новой интерпретации философии

природы. Исходя из нее природа понимается, по словам А. Огурцова, «в ее глобальности, организованности, процессуальности, самоорганизации и коэволюции» [15, с. 117]. Более того, речь идет о процессах, связанных с разрешением двух крупных научных задач. Первая задача касается конвергенции в работе гуманитариев и естественников. По словам Э. Морена, объединение антропосоциальных и естественных наук позволит исследователям более плодотворно вести поиск универсальных законов и закономерностей развития живых систем [14].

Вторая задача предполагает интегрирование представлений о природе из различных областей знания в единую научную картину мира. К сожалению, активно используемые другими науками подходы из подсистемы «природа» не использовались до сих пор при разрешении проблем, связанных с организацией воспитания в высшем учебном заведении. Между тем концепция коэволюции, концепция универсального эволюционизма, культурно-генетическая концепция, эволюционно-синергетическая парадигма располагают огромным потенциалом. Используя их инструментарий, можно посмотреть на проблему как бы «сверху», с точки зрения общих закономерностей всех эволюционных процессов; выявить скрытую сопряженность воспитательных событий и явлений с общемировыми эволюционными, общекультурными процессами; обнаружить в самих способах построения воспитательного процесса мировые закономерности; приблизиться, возможно, к совершенно новому значению воспитания как части общей эволюции; рассматривать проблему в комплексе: природная – искусственная – культурная – социальная – личностная среда. Кроме того, воспитание, рассмотренное в аспекте коэволюции природы и человека, имеет свою собственную логику,

со множеством не рационализированных, малоосознаваемых моментов, порождаемых активностью многих людей в поле эволюционных процессов.

5. С помощью разработанного метода моделирования обнаружить адекватный подход к решению проблемы организации воспитания в вузе. В поиске искомого подхода мы обратили внимание на появление в широком методологическом пространстве таких подходов, которые в своем содержательном наполнении пытаются объединить подсистемы «человек», «профессия», «социум», «культура», «природа». К таким подходам можно отнести: синтетический подход, включающий социологию, логику и этику, эстетику и психологию [18, с. 70], практический подход, который призван объединить науки и практические сферы деятельности и разобраться в причинах постоянно повторяющегося расхождения между целями и результатами [там же, с. 56], витагенный подход, представляющий реальность воспитания в качестве связанной совокупности идей, мыслей, эмоций, переживаний и символов как сферы человеческого бытия [7]; единую всеобщую фундаментальную теорию, созданную путем обобщения всех данных об образовании, накопленных человечеством к третьему тысячелетию, в рамках историко-эволюционного подхода [28]. Более того, анализ ситуации, сложившейся в широком методологическом пространстве, позволил прогнозировать дальнейшее сближение двух противоположных направлений, существующих с древнейших времен практически во всех областях человеческого знания. Оба эти взгляда (внешний и внутренний, объективистский и субъективистский, материалистический и идеалистический, антропологический и социологический и т.д.) глубоко значимы. «Оба, – как отмечает Кен Уилбер, – могут сообщить нам нечто неизмеримо

важное, и интегральное видение от начала до конца призвано с уважением принимать и включать в себя оба этих фундаментальных направления человеческого познания» [29, с. 38–39]. Констатация данного факта обусловила выбор интегрального подхода как наиболее адекватного поставленной проблеме.

Интегральный подход находится в самом начале своего развития. В разработке его различных форм в настоящее время участвуют сотни исследователей по всему миру. Согласно интегральному подходу, различные школы философии, психологии, антропологии и др. понимаются не как взаимоисключающие, но как справедливые лишь в определенных частях полного «спектра сознания» и потому дополняющие друг друга. Основная задача подхода: отдать должное обоим путям человеческого познания, включить их в себя, сделать их в равной степени значительными в понимании человеческого сознания и поведения. Интегральный подход включает в свою структуру конструктивное, контекстуальное и интегрально-аперспективное измерения, в рамках которых человек предстает одновременно в четырех равнозначных аспектах: интенциональном, поведенческом, культурном и социальном. Первое принципиальное отличие интегрального подхода от большинства других научных подходов состоит в том, что в нем признаются духовные проблемы. Лауреат Нобелевской премии Морис Уилкинс по этому поводу сказал: «Большинство ученых застенчиво отворачиваются от политических, психологических, духовных и прочих проблем. Они не касаются этих проблем в своих работах и ведут себя так, будто их вообще не существует. Некоторых из них раздражает и религия. К сожалению, должен сказать, что многие ученые ведут себя как очень ограниченные люди... как плен-

ники своей собственной специализации...» [33, с. 134].

Второе отличие состоит в признании того, что в человеке постоянно присутствуют во взаимосвязи и взаимообусловленности всех четыре аспекта. Непринятие этого положения порождает ситуацию, при которой выполненные студентами учебные задания (курсовые работы, рефераты и т.д.), как правило, пылятся на полках, тогда как должны быть в равной степени значимы на поведенческом, интенциональном, культурном и социальном уровне. Таким образом, поиск актуального подхода посредством метода моделирования прогнозов привел нас к *интегральному подходу*, в ракурсе которого проблемы воспитания в вузе приобретают всеветорную и всеуровневую направленность.

6. С помощью совокупности положений, характеризующих интегральный подход, определить сущность профессионального воспитания, его специфику, движущие силы и системообразующее качество.

Профессиональное воспитание рассматривается нами в рамках интегрального подхода как педагогическое взаимодействие, организованное в контексте жизнедеятельности студента и направленное на развитие основ самоорганизации личности посредством создания событийных ситуаций в учебно-познавательной, научно-исследовательской, социокультурной и профессиональной сфере, в совокупности продвигающих студента к пониманию мира и своего места в нем. Такое понимание профессионального воспитания имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, неточный процесс воспитания посредством планомерного развития личностных структур сознания преобразуется в более надежный, научно организованный и технологичный процесс. Резко критикуемый интуитивизм в искусстве воспитания заменяется технологией

планомерного формирования у студентов следующих умений: контролировать, критически оценивать, рефлексировать, мотивировать, обнаруживать скрытые противоречия, отстаивать свою независимость от внешних воздействий, выбирать нравственные ориентиры и соотносить их с общечеловеческими ценностями, порождать систему личностных смыслов, выводить себя из состояния возможностей в состояние действительности, создавать среду творческой жизнедеятельности.

Специфическая *цель профессионального воспитания* состоит в максимальной концентрации студенческого потенциала в пространстве вуза и преобразовании его в основной ресурс личностного и общественного развития.

Большинством исследователей профессиональное воспитание рассматривается как развитие профессиональных компетентностей или профессиональная культура. С точки зрения А.В. Репринцева, профессиональная воспитанность включает: развитость личности, чувство ответственности, степень обученности, степень мобильности психических процессов и индивидуальных качеств, выраженную социальную активность и готовность к нравственно-эстетической деятельности [21]. В работе Н.Х. Байчекуевой профессиональная воспитанность расширяется до профессиональной культуры [2]. В большинстве работ «профессиональное воспитание» включает обобщенный набор профессиональных компетентностей. Между тем если следовать данной логике, то овладение профессией есть не средство воспитания, а его содержание. Такая трактовка нивелирует понятие «воспитание» и не показывает, в чем состоит его специфика в студенческом возрасте, какое место оно занимает в общем процессе воспитания. Для ответа на эти вопросы прежде всего необходимо было обратиться к категории «воспита-

ние», которая в последнее время подвергается переосмыслению.

Современными учеными высказываются различные предложения относительно понимания тех действий, которые помогут преобразовать данную категорию:

- привести воспитание в соответствие с реалиями социокультурного кризиса, суть которого состоит в столкновении духовно-нравственных идеалов с условиями общественной жизни (В. Соловейчик);
- сделать воспитание интернациональным (Е.Я. Орехова) [16, с. 25];
- расширить границы воспитания до «глобальной педагогической терапии», сделав органичной составляющей всей жизни общества (А. Печчеи) [19, с. 470];
- представить реальность воспитания не в качестве теоретически сконструированного понятия, а в качестве сферы человеческого бытия, связанной совокупности идей, мыслей, эмоций, переживаний и символов (Г.П. Сикорская) [25];
- методологически преобразовать воспитание на уровне стиля мышления, поскольку смена ценностных установок ведет к перестройке знаний (В. Цаплин) [30];
- придать воспитанию практическую направленность, усилив нравственную сопротивляемость человека, живущего в условиях духовного кризиса (Н.Б. Крылова) [10, с. 232];
- заменить воспитание, основанное на классическом рационализме, с преимущественно словесно-рассудочными схемами, на воспитание, которое протекает на телесно-чувственном, волевом, эмоциональном, духовно-творческом уровне, задействующем все жизненные силы человека (В. Базарный) [1, с. 169]; и др.

Не трудно заметить, что все предложения связаны с желанием преодолеть

конфликт между идеальными (традиционными) и номинальными ценностями современной реальности. По сути, вопрос состоит в том, как сделать духовно-нравственные ценности целесообразными, позволяющими нравственно богатому человеку быть жизнеспособным, неуязвимым и процветающим в современных условиях. Препятствием здесь является абсолютизация ценностей, которая, как показывает жизнь, приводит в тупик или ухудшает положение человека в мире. Уже в ранней греческой философии отмечалось: для того чтобы ценность не оборачивалась в ущерб человеку, «должному» должно противостоять «сущее». Это единственный противовес, позволяющий человеку и обществу не отдаваться безраздельно власти «должного», в данном случае ценностям. Следовательно, «воспитание» может стать органичной составляющей всей жизни общества только в том случае, если будет содержать категорию меры, обеспечивающую оптимальное сочетание «должного» и «сущего». По мнению С.М. Шалютина, оптимум здесь, по-видимому, может состоять в том, чтобы сам закон содержал нормы, позволяющие изменять его настолько, насколько это не противоречит остальным высшим ценностям человечества и не противоречит интересам сохранения природы, человека и социума [32, с. 5]. Исходя из этого, специфика воспитания в юношеском возрасте должна состоять в том, чтобы показать студентам образцы оптимальных решений в ситуациях нравственного выбора, создать условия для обретения ими чувства меры, умения взвешенно подходить к решению вопросов морали, видеть альтернативу и прогнозировать исход событий при различном их течении. Воспитание в духе различения добра и зла, правды и лжи актуально в дошкольном и младшем школьном возрасте, в дальнейшем «па-

литра нравственных оттенков и звуков» должна постепенно расширяться, иначе бесконечная доброта обернется бедой, а чистая правда приведет к трагедии.

В отличие от традиционного воспитания, делающего акцент на знании ценностей и на эрудиции в сфере культуры и искусства, профессиональное воспитание направлено еще и на обретение студентами умения счастливо жить с присвоенными ценностями, на утверждение в них силы духа, обеспечивающей способность быть успешными и востребованными в профессии, сохраняя при этом лучшие человеческие качества. Задача профессионального воспитания состоит в том, чтобы помочь студенту до того, как он примет решение, сформировать *оптимальное* отношение к конкретной реальности жизни. Вообще, отношение, по утверждению И.А. Зимней, выступает механизмом воспитания, «механизмом формирования отношения через: а) установление смысловой (лично значимой) связи «субъект – объект»; б) ее осмысление как включения в уже существующую систему связей в индивидуальном опыте; в) переживание факта установления этой связи с точки зрения индивидуального и общекультурного опыта; г) ее «принятие», «усвоение» (в терминах А.Н. Леонтьева)» [11, с. 471]. Развивая данное положение, имеет смысл обратить внимание на то, что в студенческом возрасте механизмом воспитания становится уже не определенное, желательное отношение к миру, а оптимальное отношение.

Таким образом, специфика воспитания в высшем учебном заведении основывается на преодолении конфликта между идеальными (традиционными) ценностями, формируемыми в школьном возрасте, и номинальными ценностями современной реальности, с которыми сталкивается студент, вступающий

во взрослую жизнь. Абсолютизация ценностей, составляющая специфику школьного воспитания, на этапе воспитания в высшей школе развивается до уровня оптимизации ценностей. Оптимизировать ценности – значит сознавать их относительность, видеть широчайший спектр оттенков на ценностной шкале «добро – зло», совершать оптимальный (наилучший для определенных условий) выбор, позволяющий нравственно богатому человеку быть жизнеспособным, неуязвимым и процветающим в современных условиях. Своеобразие воспитания в высшем учебном заведении состоит в развитии способности вырабатывать оптимальное отношение к ценностям и к реалиям жизни в ситуациях нравственного выбора; в выработке умения видеть альтернативу и прогнозировать исход событий при различном их течении. Особенность воспитания в юношеском возрасте заключается в необходимости обретения студентами чувства меры, в постижении искусства взвешенного подхода к решению вопросов морали, в признании целесообразности духовно-нравственных ценностей как залога успешной жизнедеятельности.

В качестве *единицы профессионального воспитания* выступает событийная ситуация, в условиях которой результируется оптимальный выбор студента. Создать ситуацию выбора и обеспечить условия для того, чтобы событие состоялось, – задача образовательного процесса, который не замыкается на учебно-познавательной и досуговой деятельности, а выходит в сферу практической, социальной, культурной, научно-исследовательской и профессиональной жизни общества начиная уже с первого года обучения. Переход образовательной ситуации в ситуацию событийную совершается в тот момент, когда изучаемый учебный материал применяется на практике в любой из названных сфер жизнедеятельности студента.

Профессионально-личностное воспитание предполагает формирование целого ряда личностных качеств. Однако *системообразующим качеством* является способность к самоорганизации и самосовершенствованию. В своем развитии это качество личности проходит несколько этапов через определенную динамику состояний: возбуждение, стимулирование, развитие, закрепление и перенос в другие ситуации. Аккумулирующей (движущей) силой субъективного самоопределения, самореализации и нравственного становления признано стремление к достижению высокого профессионального уровня. В связи с тем, что стремление к обретению профессии является второй по значимости потребностью в студенческом возрасте после потребности в общении, установка на профессиональную компетентность в юношеском возрасте играет определяющую роль в самопознании, которое, в свою очередь, является не только условием, но и главным фактором саморазвития и самосовершенствования человека.

Эффективность профессионального воспитания зависит от включенности в учебный и внеучебный процесс такой практической профессионально ориентированной деятельности студентов, которая будет направлена на решение жизненно важных проблем, возникающих в научно-исследовательской, социальной, культурной и профессиональной сферах. Начальный опыт профессиональной, социальной, научной и культурной деятельности должен обраться студентами как в пространстве вуза, так и за его пределами. Оптимальное сочетание личных и общественных интересов, гармоничное соединение интенционального, поведенческого, культурного и социального аспектов в жизнедеятельности студентов будет в полной мере способствовать развитию основ самоорганизации

и самосовершенствования личности каждого учащегося.

Вывод: интегральный подход, актуальность и адекватность которого научно обоснована, может дать существенные преобразующие результаты в инновационной воспитательной деятельности высшего профессионального образования.

Литература

1. Базарный, В. Влияние современной школы на духовную сферу общества / В. Базарный // Народное образование. 2004. № 9.
2. Байчекуева, Н.Х. Поликультурная воспитательная система непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Х. Байчекуева. Ростов н/Д, 2005.
3. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. 2-е изд. М.: СПб., 2002.
4. Бондаревская, А.В. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Бондаревская. Ростов н/Д, 2004.
5. Бондаревская, Е.В. Педагогика / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Ростов н/Д, 1999.
6. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. 2005. № 5.
7. Вербицкая, Н.О. Теория и технология образования взрослых на основе витатического (жизненного) опыта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Вербицкая. Екатеринбург, 2002.
8. Вуз как воспитательное пространство: Материалы круглого стола // Педагогика. 2002. № 7.
9. Гусаковский, М.А. Образование как практика культуропорождения / М.А. Гусаковский // Живая педагогика. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М., 2004.
10. Живая педагогика. М., 2004.
11. Зимняя, И.А. Стратегия воспитания в образовательной системе России / И.А. Зимняя. М., 2005.
12. Кравцов А.О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.О. Кравцов. СПб., 2003.
13. Мастерова, В.А. Воспитательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Мастерова. Саратов, 2003.
14. Морен, Э. Метод / Э. Морен. М., 2005.
15. Огурцов, А. Актуальность философии природы / А.Огурцов // Высшее образование. 2004. № 11.
16. Орехова, Е.Я. Образование во Франции: традиции и реформы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Я. Орехова. Тула, 2004.
17. Палашева, И.И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Палашева. Белгород, 2004.
18. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий [и др.]. М., 1993.
19. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. М., 1985.
20. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. М., 2001.
21. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Репринцев. Курск, 2001.
22. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Рождественский. М., 2005.
23. Самохвалова, С.Ю. Перспективы развития системы методологических подходов к проблеме воспитания студентов / С.Ю. Самохвалова // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России: материалы Международного педагогического форума. Ростов н/Д, 2006. Ч. 3.
24. Самохвалова, С.Ю. Поиск адекватных методологических подходов к решению педагогической проблемы путем моделирования прогнозов / С.Ю. Самохвалова // Методологическая сфера образования. Современные научные подходы / под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д, 2007.
25. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.П. Сикорская. Екатеринбург, 1999.
26. Смирнова, З.В. Университетская среда как условие воспитания личности будущего специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.В. Смирнова. Саратов, 2001.
27. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемеров. М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996.
28. Терегулов, Ф.Ш. Материя и ее сознание / Ф.Ш. Терегулов. М., 2002.

-
29. Уилбер, К. Око духа / К. Уилбер. М., 2002.
 30. Цаплин, В. Странная цивилизация / В. Цаплин. М., 2006.
 31. Шабунина, В.А. Система воспитательной работы в сельскохозяйственном вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Шабунина. М., 2001.
 32. Шалютин, С.М. К вопросу о детерминизме, индетерминизме и движущих силах исторического процесса / С.М. Шалютин // Материалы Международной науч. конф. «Машины. Люди. Ценности». Курган, 2006.
 33. Шимельфениг, О.В. Живая вселенная / О.В. Шимельфениг. Саратов, 2005.