

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

На правах рукописи



Сорокин Никита Сергеевич

**Педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения
подростков в деятельности детско-взрослого объединения**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Пашков Александр Григорьевич

Курск – 2025

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ	17
§1 Смысл жизни как предмет социально-философской и психолого- педагогической рефлексии.....	17
§2 Роль детско-взрослой общности в активизации смысложизненных поисков подростков	42
§3 Теоретическая модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения..	61
Выводы по первой главе.....	84
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	88
§1 Анализ и оценка исходного состояния смысложизненного самоопределения подростков	88
§2 Реализация модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.	119
§3 Анализ эффективности модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков	139
Выводы по второй главе.....	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	168
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	174
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	196

Введение

Актуальность проблемы исследования. Выбор жизненного пути является актуальной проблемой во все времена, особенно для подростков, сталкивающихся с внутренними конфликтами и влиянием быстрых изменений в социально-экономической, культурной и политической жизни. В современных условиях эта проблема приобретает особое значение в связи с изменением структуры ценностных ориентиров молодежи. По данным социологических исследований, современная молодежь чаще ориентируется на личные блага (материальное благополучие, здоровье, карьера), чем на общественно-значимые ценности, такие как общественная служба и творчество. Так, исследование, проведенное О.А. Ульяниной и ее коллегами в 2023 году, показало, что более 48% подростков рассматривают материальные ценности как приоритетные, в то время как только 25% ориентированы на общественные инициативы [142, с. 165]. Эти данные свидетельствуют о смещении акцентов в ценностной системе молодого поколения в сторону индивидуализма и ориентации на личные успехи и потребности.

Другим важным аспектом является рост числа подростков, склоняющихся к девиантному поведению. Статистические данные свидетельствуют о том, что подростковая преступность и зависимость от психоактивных веществ остаются серьезной проблемой. Так, согласно данным информационного агентства ТАСС, в январе - ноябре 2023 года зафиксировано 24,2 тыс. преступлений, совершенных подростками; а подростки до 16 лет составляют 20% от общего числа наркозависимых в РФ [28; 49]. Эти цифры указывают на кризис в системе воспитания и социализации подростков, который требует активного вмешательства.

В этой связи проблема смысло-жизненного самоопределения подростков становится особенно актуальной. Именно в этот период взросления индивид начинает испытывать особые потребности в осознании своего места в мире, возможности принимать самостоятельные решения и контролировать свою жизнь. Однако личностная незрелость, недостаточность собственного жизненного опыта, привычка выступать преимущественно объектом воспитания и социализации

нередко приводят к тому, что подростки оказываются подвержены влиянию деструктивных идей и групп. Как отмечал Д.В. Григорьев, из-за отсутствия четкого понимания смысла жизни подростки не могут найти социально приемлемой формы проявления своей идентичности, в результате чего они перестают искать или теряют свои ценностные ориентации и систему личностных смыслов, что в итоге фактически подводит их к «не психической патологии, а психической, личностной смерти» [39, с. 3]. Следствием такого состояния может становиться формирование наркотического, потребительского или диссидентского эгоизма.

Большое количество стрессовых факторов, с которыми сталкиваются современные подростки, включая чрезмерные когнитивные и психоэмоциональные нагрузки из-за предстоящих экзаменов; буллинг в школе и интернете; безответные чувства; внутреннее напряжение, связанное с ощущением бессмысленности жизни приводят также к формированию суицидального поведения подростков. Так, в 2022 г. 1,2 тыс. самоубийств были совершены подростками в возрасте от 10 до 14 лет; 4,8 тыс. самоубийств – в возрасте от 15 до 19 лет [121]. Эти цифры говорят о том, что значительная часть подростков не находит поддержки и ориентиров, которые помогли бы им справиться с внутренними кризисами и жизненными трудностями.

В то же время отмечается снижение роли таких традиционных институтов социализации, как семья и школа. Подростки начинают искать образцы и примеры, значимые для формирования собственного понимания идеалов, ценностей и норм в различных неформальных объединениях, социальных сетях, виртуальных средах. При этом особое значение для формирования нравственных ценностей приобретают референтные для подросткового возраста группы. Поэтому перспективным подходом представляется включение в процесс поддержки смысложизненного самоопределения подростков в качестве таких референтных групп детско-взрослых объединений с участием значимых взрослых [163, с. 3].

Российское государство уделяет большое внимание воспитанию и развитию подрастающего поколения, что отражено в различных нормативных документах, в которых важное место уделяется в том числе и детско-взрослым объединениям. Вопросы определения данного понятия и организации таких объединений подробно рассматриваются в Федеральном законе «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ [145]. В тексте ст. 19 «Требования, предъявляемые к учредителям, членам и участникам общественных объединений» данного закона конкретизируется, что «членами и участниками молодежных общественных объединений могут быть граждане, достигшие 14 лет. Членами и участниками детских общественных объединений могут быть граждане, достигшие 8 лет». Указанные в законе возрастные рамки подтверждают особую актуальность организации поддерживающей работы именно с детьми подросткового возраста.

Кроме того, детско-взрослые объединения привлекательны для подростков своим неформальным отношением, что позволяет не только направлять и реализовать потребности подростков в деятельности и общении за счет не прямых, косвенных воздействий, но и создавать условия для поддержания инициативного, творческого и работоспособного состояния подростков и тем самым – для их свободной самореализации и активизации смысловой жизни и самоопределения. Важно отметить, что взрослые в таких объединениях играют роль наставников, которые задают ролевые поведенческие модели и транслируют ценности взрослого мира.

В разработке проблемы смысловой жизни и самоопределения подростков представляется также актуальным обращение к идеям педагогической поддержки. Это связано с тем, что смысл жизни не должен быть навязан, и взрослые участники объединения в данном процессе должны выполнять только роль ориентира для подростков, что может рассматриваться в качестве важной предпосылки успешного смысловой жизни и самоопределения подростков и критерия результативной педагогической поддержки этого процесса.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблемам самоопределения подростков и педагогической поддержки этого аспекта становления их личности посвящено значительное количество работ отечественных и зарубежных авторов. Существенный вклад в разработку теоретических основ феномена самоопределения внесли отечественные психологи и педагоги О.С. Газман, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет заложены продуктивные подходы к исследованию самоопределения обучающихся, что представлено в работах Л.И. Андреевой, Д.В. Григорьева, Н.Н. Лебедевой, Д.А. Леонтьева, Т.Ю. Ломакиной А.В. Мордовской, В.Д. Повзун, С.Н. Чистяковой и др.

Смысл жизни как философский и психолого-педагогический феномен раскрывается в исследованиях современных отечественных мыслителей А.А. Горелова, П.С. Гуревича, М.С. Кобяковой, Н.П. Константиновой, В.П. Кохановского, А.А. Мишанова, Е.Р. Нестеренко, Е.П. Павловой, Н.Е. Щурковой, И.В. Ульяновой и др.

Проблема смысла жизни и его поиска широко освещена в исследованиях зарубежных авторов. Так, в работах М. Шипперс (M. Schippers) смысл жизни раскрывается в связи с личностными ценностями, страстями и стремлениями человека; М.Ф. Штегер (M.F. Steger) связывает особенности смысложизненных поисков личности с возрастными этапами её жизни; К. Чен (Q. Chen) исследует взаимосвязь смысложизненной определённости и психологического состояния индивида; З. Хамзегардеши (Z. Hamzehgardeshi) выявляет и характеризует специфику поиска смысла жизни в подростковом возрасте.

Концепция педагогической поддержки детей в процессе образования и развития личности представлена в трудах Е.А. Александровой, О.С. Газмана, О.Б. Даутовой, В.М. Казакевича, Г.Е. Котьковой, Н.Н. Михайловой, А.Г. Пашкова, Г.И. Симоновой, С.Н. Чистяковой, С.М. Юсфина и др., в которых рассматриваются направления и содержание деятельности педагогов по оказанию помощи детям в решении их индивидуальных проблем, а также тактики

педагогической поддержки («защита», «помощь», «взаимодействие», «опека», «забота», «партнёрство», «сопровождение»).

Возможности педагогической поддержки формирования способности детей искать и находить личностные смыслы в разные возрастные периоды рассматриваются в трудах П. Руссо-Нетцер (P. Russo-Netzer), Л. Уотерс (L. Waters), Д.С. Йегер (D.S. Yeager).

Феномену детско-взрослой общности как фактору и пространству социализации и воспитания подростков посвящены труды Л.И. Новиковой, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, Д.В. Григорьева, И.Ю. Шустовой, а также В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева.

Проведенный анализ позволил обнаружить следующие **противоречия** между:

- необходимостью воспитания смысложизненных ориентиров у подростков и недостаточной изученностью средств педагогической поддержки этого процесса;
- воспитательной значимостью объединения детей и взрослых на основе переживаемого ими чувства общности и недостаточным вниманием педагогической науки к изучению воспитательного потенциала детско-взрослых объединений в аспекте их влияния на смысложизненное самоопределение подростков.

Из выявленных противоречий вытекает **проблема исследования**: каковы теоретические предпосылки педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков и условия их реализации в деятельности детско-взрослого объединения?

Проблема определила выбор **темы** диссертации «Педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения».

Объект: смысложизненное самоопределение подростков как педагогический феномен.

Предмет: содержание и средства педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что педагогическая поддержка смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения будет эффективной, если:

- смысловжизненное самоопределение личности выступает как единство рефлексивного, когнитивного и ценностно-смыслового компонентов, формируемых в процессе личностного роста и обретения социокультурной идентичности;

- осмысление подростками своей жизни интегрировано в коллективную творческую деятельность, актуализирующую созидательную направленность жизнедеятельности, сотрудничество и сопереживание, диалог и полилог, полипозиционное общение, индивидуальную и групповую рефлексия;

- смысловжизненный поиск разворачивается в логике педагогической поддержки «самодвижения личности» (О.С. Газман) – развития самопознания, самостоятельности, ответственности подростков как субъектов своей жизнедеятельности при опосредованном участии взрослых;

- овладение подростками способности к смылосозиданию реализуется в условиях становления детско-взрослой общности как пространства общих ценностей и смыслов.

Цель и гипотеза определяют **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущностные характеристики смысловжизненного самоопределения подростков в контексте философской и психолого-педагогической рефлексии.

2. Выявить и охарактеризовать возможности детско-взрослого объединения выступать фактором смысловжизненного самоопределения подростков.

3. Обосновать значение и содержание педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в условиях детско-взрослого объединения.

4. Разработать модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения и провести её экспериментальную проверку.

5. Выявить результативность разработанной модели и определить педагогические условия ее эффективности.

Теоретико-методологическая основа исследования. Исследование опирается на основные положения системного (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, И.Ю. Шустова, Д.В. Григорьев, А.И. Григорьева, О.В. Заславская, А.Г. Пашков, П.В. Степанов, Е.Н. Кулешова); культурологического (Э.А. Баллер, В.С. Библер, Л.П. Буюева, О.С. Газман и др.); антропологического (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Н.А. Бердяев, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А. Маслоу и др.); личностно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, М.Я. Басов, Е.В. Бондаревская, Е.М. Борисова, И.А. Зимняя, И.Б. Котова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и средового (Е.П. Белозерцев, Л.П. Буюева, Л.С. Выготский, Ю.С. Мануйлов, В.Д. Семенов и др.) подходов в их комплексном применении к исследованию проблемы проектированию педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в условиях детско-взрослого объединения.

Исследование также базируется на идеях педагогов и психологов, актуализирующих теоретические, содержательные и организационно-методические аспекты рассмотрения проблемы ценностно-смыслового самоопределения подростков, педагогической поддержки подростков и юношества в жизненном самоопределении (О.С. Газман, Л.Н. Куликова, А.В. Мудрик, Т.В. Фролова, М.В. Шакурова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова, Ж.А. Захарова, Г.И. Симонова и др.)

В проведении исследовании задействованы идеи и положения, раскрывающие роль детско-взрослых объединений в воспитании и социализации

подростков, что рассматривается в работах В.А. Сухомлинского, Л.В. Алиевой, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Г.А. Цукерман, И.Ю. Шустовой и др.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез теоретических положений по теме исследования, сравнение, обобщение, дедукция, моделирование); эмпирические (наблюдение, диагностическая беседа, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, метод анализа продуктов творческой деятельности); математико-статистические методы обработки эмпирических данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: эксперимент проходил на базе военно-патриотического объединения «Память» (г. Курск). В нем приняли участие 50 подростков в возрасте 14-16 лет и пятеро взрослых членов объединения (два педагога-наставника, соискатель, тренер детско-взрослого объединения и психолог).

Этапы исследования:

Первый этап (2020 г.) – теоретический: изучение, анализ и обобщение литературы по проблеме смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения; формулирование цели, гипотезы, объекта, предмета, задач и методов исследования; уточнение идей педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

Второй этап (2021-2023 гг.) – опытно-экспериментальный: разрабатывались и реализовались программы констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. В ходе констатирующего эксперимента выявлялось исходное состояние смысложизненных ориентиров подростков, с учетом которого разрабатывалось содержание формирующей части эксперимента. Формирующий эксперимент включал подготовку и проведение подростками во взаимодействии с взрослыми различных по содержанию и направленности дел и мероприятий. На контрольном этапе эксперимента проводилась оценка его результатов

посредством повторного проведения диагностических исследований в экспериментальной и контрольной группах.

Третий этап (2024 г.) – обобщающий и заключительный: проведены обработка, теоретическое осмысление и систематизация результатов и выводов исследования, оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования состоит:

- в раскрытии сущности, содержания и структуры смысложизненного самоопределения подростков, оценочно-диагностических показателей и уровней его сформированности;

- в обосновании значимости включения подростков в деятельность детско-взрослой общности как условия, способствующего актуализации процесса и результатов смысложизненных поисков подростков;

- в определении специфики формирования смысложизненных ориентаций подростков в условиях детско-взрослого объединения, которая заключается в возможности построения субъект-субъектных отношений, диалога и полилога, создании единого ценностно-смыслового пространства, а также в оказании педагогической поддержки со стороны наставников;

- в обосновании сущности, содержания и возможностей педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения, направленной на развитие у подростков рефлексии, критического мышления и самостоятельности в принятии решений. Поддержка реализуется посредством включения участников детско-взрослого объединения в полипозиционное взаимодействие и обеспечивает развитие их рефлексивной способности и социально-значимых личностных качеств;

- в разработке и реализации модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения, включающей ценностно-целевой, содержательный, технологический блоки, блок условий и оценочно-результативный блок;

- в обосновании условий эффективности педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в расширении и обогащении научно-теоретических представлений о проблеме смысловжизненного самоопределения подростков посредством интеграции социально-философского, психологического и педагогического знания;

- в теоретическом обосновании возможностей деятельности детско-взрослого объединения выступать фактором и средой актуализации смысловжизненных поисков подростков;

- в конкретизации понятия «полипозиционное взаимодействие» посредством включения в его содержание и раскрытия таких характеристик, как сосуществование разных точек зрения, открытость к диалогу, уважение к мнению говорящего, развитие критического мышления, сотрудничество, толерантность и т.д.;

- теоретические обобщения, содержащиеся в работе, могут выступать основой дальнейшего исследования ряда проблем социального воспитания и социализации подрастающего поколения в деятельности детско-взрослых объединений.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельность детско-взрослых объединений. Результаты исследования могут быть использованы для разработки конкретных практических дел и мероприятий, направленных на поддержку подростков в процессе поиска смысла жизни, включая разработку индивидуальных и дифференцированных вариантов педагогической поддержки; рекомендаций по взаимодействию с родителями и руководителями объединения, а также методик самоанализа. В более широком контексте полученные результаты могут быть

использованы при разработке и модернизации образовательных программ организаций дополнительного образования детей и подростков.

Положения, выносимые на защиту:

1. Смысложизненное самоопределение подростков в деятельности детско-взрослого объединения представляет собой процесс осознания жизненных ориентиров и обретения собственной социокультурной идентичности, формирования ценностей и смыслов, значимых как для личного, так и для общественного развития. Этот процесс характеризуется интеграцией личностных и социальных целей, рефлексивностью, диалогичностью и социальной ориентированностью. Структуру смысложизненного самоопределения определяют выделенные нами компоненты: рефлексивный компонент, отражающий способность подростков осмысленно анализировать свои действия, цели и их значимость; когнитивный компонент, связанный с пониманием подростками важности поиска жизненных смыслов и их взаимосвязи с окружающим миром и собственной личностью; ценностно-целевой компонент, направленный на осознание подростками своих жизненных ценностей и целей, включающих как индивидуальные, так и общественно значимые аспекты.

2. Детско-взрослая общность является пространством общих ценностей и смыслов, обеспечивающим условия для овладения подростками способности к смыслосозиданию. Она способствует становлению субъект-субъектных отношений между подростками и взрослыми, основанных на сотрудничестве, взаимопонимании и со-творчестве. В рамках такой общности подростки получают возможность для рефлексии, осознания собственных жизненных ориентиров и формирования ценностно-смысловой самодетерминации своей жизнедеятельности. Детско-взрослое объединение стимулирует развитие субъектной позиции подростков, что выражается в их способности к смыслопоисковой активности и социальной ответственности.

3. Педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения реализуется посредством организации социально значимой коллективной деятельности,

направленной на решение проблем, актуальных как для подростков, так и для их окружения. Основными элементами педагогической поддержки выступают создание возможностей для субъект-субъектного взаимодействия подростков и взрослых, включение подростков в диалогические формы общения, полипозиционное взаимодействие, развитие у подростков навыков самоанализа, критического мышления и рефлексии, а также трансляция взрослыми наставниками ценностных ориентиров и ролевых моделей поведения. В данном процессе смысложизненный поиск подростков разворачивается в логике педагогической поддержки «самодвижения личности», что усиливает их самостоятельность, ответственность и способность к саморазвитию.

4. Модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков включает в себя ценностно-целевой, содержательный, технологический блоки, блок условий и оценочно-результативный блок, каждый из которых играет важную роль в реализации процесса осознания и определения подростками своих жизненных ориентиров. Ценностно-целевой блок направлен на оказание помощи подросткам в осознании своих ценностей, их соотнесение с жизненными целями и развитие социальной ответственности. Содержательный блок ориентирован на вовлечение подростков в социально значимую деятельность, включая трудовую, познавательную, игровую, творческую и волонтерскую, что способствует становлению подростков как социально-ответственных субъектов и формированию их активно-созидательной позиции по отношению к социокультурным ценностям. Технологический блок, в рамках которого реализуются тактики педагогической поддержки (защита, помощь, содействие, взаимодействие), направлен на продуктивное включение подростков в процесс смысложизненного самоопределения. Блок условий, который включает в себя психолого-педагогические; социально-педагогические и организационно-педагогические условия. Оценочно-результативный блок позволяет определить динамику рефлексивного, когнитивного и ценностно-целевого компонентов смысложизненного самоопределения, а также оценить степень состоятельности подростков как субъектов своей жизнедеятельности.

5. Эффективность педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков обеспечивается реализацией следующих условий: психолого-педагогических (проведение индивидуальных консультаций, тренингов и психологических тестирований; использование дифференцированных методов взаимодействия с подростками с целью поддержания индивидуальной траектории самоопределения подростков; создание доверительных отношений между взрослыми и подростками, обеспечивающих открытость и готовность к самовыражению и взаимодействию; обеспечение возможностей для саморефлексии через творческие задания, рефлексивные беседы и коллективные обсуждения); социально-педагогические условия (организация групповых занятий, дискуссий, встреч с представителями разных профессиональных и социальных сфер; вовлечение подростков в социально значимую деятельность; создание поддерживающей образовательной среды); организационно-педагогические условия (установление органами самоуправления четких нормативов и правил взаимодействия педагогов и подростков; соблюдение порядка и рабочей дисциплины в организации деятельностного процесса; создание организационных условий для поддержки подростков, таких как расписание занятий и открытый доступ к ресурсам, необходимым для личностного развития и активизации самоопределения подростков).

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивались анализом теоретических и экспериментальных работ по проблеме, что позволило сформулировать гипотезу и определить задачи исследования; сопоставлением полученных нами данных с научными данными других исследователей; организацией опытно-экспериментальной работы в соответствии с целями, задачами и условиями ее проведения; использованием различных взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов психолого-педагогического исследования, соответствующих его предмету; а также промежуточным и итоговым анализом полученных результатов.

Личное участие автора. Данное исследование было задумано, теоретически разработано и внедрено автором диссертации с целью оказания

педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения. Являясь разработчиком концептуальной идеи исследования, автор диссертации был непосредственным руководителем и исполнителем опытно-экспериментальной работы.

Апробация и внедрение осуществлялось в выступлениях на международных и всероссийских научно-практических конференциях: Международная научно-практическая конференция «Социализация подрастающего поколения в условиях реальной и цифровой среды» (Курск, 2023); Международная научно-практическая конференция в рамках XIX Международных научно-образовательных Знаменских чтений «Христианские основы российской цивилизации в противостоянии секулярному началу современного мира» (Курск, 2023); 11-я Международная молодежная научная конференция «Юность и знания - гарантия успеха-2024» (Курск, 19-20 сентября 2024); CLXXXII Международная научно-практическая конференция «Инновационные подходы в современной науке» (Москва, 2025).

Положения и выводы диссертационного исследования прошли обсуждение на заседаниях кафедры педагогики и профессионального образования и кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (2023-2024 гг.).

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух разделов, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретико-методологические аспекты педагогической поддержки смысловой жизни самоопределения в деятельности детско-взрослого объединения

§1 Смысл жизни как предмет социально-философской и психолого-педагогической рефлексии

Понятие «смысл» полифункциональное и междисциплинарное, например, в Толковом словаре С.И. Ожегова «смысл» трактуется как: 1) внутреннее содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом; 2) цель, разумное основание; «ориентации» – направленность деятельности в интересах кого-чего-нибудь [87, с. 678].

Категория «смысл жизни» является одним из наиболее многогранных, даже в некоторой степени противоречивых, но в достаточной мере востребованных понятий в гуманитарных науках. Для понимания сущности данной проблемы раскроем характеристики исследуемого явления, его особенности, свойства с точки зрения социально-философских, психологических и педагогических наук.

Проблема смысла жизни человека – основная проблема во всей философской мысли. В античной философии, которая носила космоцентричный характер и была направлена на постижение высшей гармонии космоса, человек рассматривался как часть целого космоса, а отдельный человек воспринимался в контексте причастности к этому целому. В классический период античности (V-IV вв. до н.э.) проблема определения смысла жизни рассматривалась древнегреческими мыслителями как поиск своей сущности, исходя из понимания тождества мира, человека и общества и выразилась в двух противоположных мировоззрениях: материалистическом и идеалистическом.

Материалистическое направление античной философии представлено двумя философскими школами: натурфилософской (Фалес, Анаксимен, Гераклит Эфесский) и атомистской (Демокрит, Левкипп, Эпикур, Лукреций Кар). Так, по мнению Гераклита, субъективный логос человека похож на объективный всеобщий логос, он имеет огненную природу, но не имеет границ: «по какому бы пути ты ни шел, границ психеи ты не найдешь; столь глубок ее логос» [58, с. 228].

Гераклит пришел к выводу, что те люди, которые понимают всеобщее и следуют его законам, и познают смысл жизни.

Значимым недостатком античного материалистического мировоззрения является упущение социального начала в человеке, это было обусловлено уровнем развития материальной и духовной культуры античного общества. С точки зрения античных материалистов, человек – это дитя природы; все, в чем он нуждается, должен найти в природе и в самом себе.

Так, по мнению представителя школы атомистов Демокрита, человек вынужден фатально подчиняться законам природы, а его поступки ограничиваются исходным положением атомов. Кроме того, Демокрит выдвинул идею о том, что человек является не только как часть космоса, но он является миниатюрной копией мира в целом [38, с. 139].

Другой атомист Эпикур писал о способности атомов самопроизвольно отклоняться от своей траектории движения, что объясняется свободой воли человека. Кроме того, Эпикур в своем известном произведении «Письмо к Менекею» писал о том, что смысл и счастье можно достичь только в земной жизни в результате собственных усилий человека [58, с. 229].

Представители идеалистического направления в античной философии (Платон, Аристотель и др.) абсолютную идею понимали с помощью разума, только тогда любая жизнь станет осмысленной и счастливой, считали мыслители [38, с. 140]. Например, Сократ смыслом человеческой жизни считал постоянное самопознание, человек должен познать самого себя через прохождение различных испытаний.

Согласно учению Платона, душа человека состоит из трех частей: 1 часть – это идеально-разумная способность, 2 – вожделяюще-волевая, 3 – инстинктивно-аффектная. В зависимости от того, какая из этих частей является определяющей, и зависит жизненный путь человека, а значит, оказывает влияние на развитие поиска смысла жизни. Аристотель, ученик Платона, утверждал, что счастье состоит в достижении целей; а нравственный смысл жизни связывается с социальной сферой, ориентацией на законы общества [12, с. 110].

Переход от античности к средневековью ознаменовал собой пересмотр взглядов мыслителями на сущность и предназначение человека. Так, в средневековой европейской философии развивалась религиозная христианская антропология, которая рассматривала человека как «образ и подобие Божия» и видела смысл человеческой жизни в служении Богу. Само понятие «смысл жизни» в средневековой период развития философского воззрения раскрывается через религиозное сознание. Так, в учении Августина Блаженного определена роль человека: он находится в борьбе между добром и злом. Добро идет от Бога, зло не существует само по себе, оно возникает лишь вследствие недостатка добра [12, с. 205].

Основной задачей человека, по мысли Фомы Аквинского, является примирение веры и знания, а конечной целью человека является божественное познание, которое должно проявляться в созерцании и проявлении в любви к Богу. В позднее средневековье М. Лютер устремлял сознание человека на внутреннюю религиозную совесть, возникает религиозно-светское мировоззрение.

В период эпохи Возрождения (Ренессанса) возникло гуманистическое мировоззрение – особое мироощущение, в котором центральное место занимает индивидуальная ценность свободного человека, который осознает себя творцом собственной судьбы, культуры, истории (Дж. Бруно, Д. Алигьери, М. Монтень и др.). Именно такой человек постепенно начинает восприниматься как личность, поэтому поиски смысла жизни человека эпохи Возрождения связаны с его собственным бытием, целями, выстраиванием жизненного пути по своим законам [148, с. 386].

В период Нового времени, когда возникло научное знание, многие мыслители утверждали, что человеческие возможности являются безграничными. Смысл жизни в этот период можно рассматривать с позиций двух противоположных направлений: эмпиризма и рационализма.

Представители эмпирического направления (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Т. Гоббс, Д. Дьюи) считали, что смысл жизни не предначертан человеку во внешней

стороне жизни, а сам человек приносит в жизнь разумное начало, опираясь на знание объективных законов.

Философское мировоззрение французского мыслителя Р. Декарта в большей степени было рационалистическим, но имело дуалистический характер и содержало в себе представление о человеке как «мыслящем животном», или «ангеле, управляющем машиной» [42, с. 180].

В эпоху Просвещения (XVIII в.), французские мыслители – Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Кондорсе и др. пришли к выводу о том, что личность обладает способностью опираться на собственные суждения. Ж.-Ж. Руссо в своей концепции «естественного воспитания» утверждал, что необходимо воспитывать ребенка так, чтобы он ни от кого не зависел, ценил жизнь и, самое главное, умел защищать свою свободу [106, с. 105]. В эпоху Просвещения практически был сформирован новый тип человека – новоевропейский, который понимает собственную субъективность, а его самосознание становится основанием цивилизованной европейской культуры.

Позже, в конце XVIII в. основатели теории утилитаризма, английские мыслители И. Бентам, Д.С. Милль в качестве центрального ядра выдвинули принцип пользы. По мнению мыслителей, основным жизненным принципом является достижение наибольшего счастья для наибольшего количества людей. Важно лишь последствие, результат, и то, какую пользу он принес для всех [148, с. 49]. Можно сделать вывод о том, что не важно, что делает человек, важно то, к какому он придет результату и сколько счастья принесет для других.

Представитель немецкой классической философии (конец XVIII – середина XIX в.) И. Кант в своем категорическом императиве выражает мысль о том, что человек не должен использовать другого человека для получения своей личной выгоды [38, с. 90]. Знаменитая максима И. Канта звучит так: «поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом».

Другой немецкий представитель классической философии Г. Гегель, во многом определил присущие черты смысла человеческого существования как развития родовой и индивидуальной человеческой сущности в ходе

исторического процесса, как закономерного процесса усложнения субстанции, движения от низшего к высшему, процесса саморазвития, аккумуляции и индивидуализации всеобщего содержания субстанции. Еще один представитель немецкого философского классицизма Л. Фейербах определял смысл жизни как стремление к счастью на основе всеобщей любви людей друг к другу.

В XIX в. согласно прогрессистскому подходу, смысл жизни заключается в прогрессе, который должен быть направлен к светлому будущему. Данный подход глубоко представлен в философии марксизма. Так, по мнению К. Маркса, человек по своей природе может достичь своего совершенства, только работая для своих современников, во имя их блага. Если человек трудится только для себя, он может, стать знаменитым, «но никогда не сможет стать истинно совершенным и великим человеком» [78, с. 7]. Действительно, нужно быть высоконравственным человеком, чтобы заботиться не только о личном насыщении, а о будущем человечестве, не следуя принципу: «после нас хоть потоп».

Представители пессимистического философского направления (А. Шопенгауэр, Э. фон Гартман и др.) смысл жизни рассматривали как страдание. Например, А. Шопенгауэр писал следующее: «если страдание не является непосредственной целью нашей жизни, то наше существование есть самое глупое и неуместное явление. Потому что абсурдно признать, что бесконечные страдания, являющиеся результатом основных жизненных потребностей, которые обеспечивает мир, бесцельны и совершенно случайны» [161, с. 115]. В психологии имеется кардинально иной взгляд на рассматриваемый вопрос (позитивная психология), который будет подробнее рассмотрен далее в рамках анализа подходов в психологии к пониманию смысла жизни.

Отметим, что рациональный и объективистский подход, который преобладал до конца XIX-начала XX в., не позволял в полной мере учесть экзистенциальный, личностный аспект смысловой проблематики.

В XX веке отразился глубокий кризис мировой цивилизации, в котором шло жесткое противостояние личности человека и общества, «смертью»

человека/субъекта, поэтому, тема смысла жизни вышла на качественно новый уровень: смысл жизни превратился в проблему каждого человека как невозможность «быть самим собой и для себя», реализоваться, стать Человеком.

В начале XX в. возник антропоцентризм и стали развиваться такие философские направления как экзистенциализм (К. Ясперс, М. Хайдеггер, М. де Унамуно и др.), философская антропология, философии жизни. Так, испанский философ-экзистенциалист М. де Унамуно не воспринимал идеи прогрессистского подхода: «люди говорят, что я пришел в этот мир, чтобы выполнить социальную задачу, но я чувствую, что пришел, чтобы реализовать себя, чтобы жить своей жизнью, как и все остальные» [143, с. 34].

Проблема смысла жизни стала рассматриваться мыслителями как интегральная концепция человека, где познание связано с пониманием, постижением смысла, а рациональное – с чувственным (Х.-Г. Гадамер, Э. Гуссерль и др.). Например, для основателя феноменологии Э. Гуссерля понятие «смысл» выступало как значимая ценность предмета для субъекта [62, с. 39]. Поэтому, по мысли философа, смысл жизни состоит в самореализации человека как в духовной, так и в практической сфере.

Кроме того, во второй половине XX в. экзистенциалисты заложили метафизическую основу смысла жизни, поставили понятие «смысл» в центр своих мировоззренческих размышлений о человеческом существовании, а смерть в плане значимости смысла напрямую связана со смыслом человеческой жизни (Ж.-П. Сартр, А. Камю, и др.). Осознание человеком неизбежности собственной смертности экзистенциалисты посчитали критерием подлинного бытия. Так, Ж.-П. Сартр придавал большое значение личному выбору, который человек может делать только сам и для себя, потому что не существует какого-либо одного, пригодного для всех решения [108, с. 319].

На сломе двух эпох – XX-XXI веков вопрос смысла жизни в философской науке вновь становится актуальной проблемой (Д. Белл, Л.А. Коган, Д. Медоуз и др.). Например, представитель теории «индустриального общества», американский философ, социолог Д. Белл определял, что, по мере того, как образ

будущего теряет свою осязаемость, негативные аспекты жизни общества часто предшествуют позитивным началам [16, с. 355]. Д. Медоуз отмечает противоречивые прогнозы развития современного общества, утратой смысла жизни и т.д. [141, с. 19]

В русской философской науке (XIX – нач. XX вв.) проблема смысла представляла собой широкие мировоззренческие точки зрения различных представителей русского общества. В частности, большое влияние на формирование работ как зарубежных, так и отечественных мыслителей оказали русские писатели и литераторы. Например, для Л.Н. Толстого жизнь человека наполняется смыслом в той мере, в какой он подчиняет ее исполнению воли Бога, а воля Бога дана как закон любви, противостоящий закону насилия [136, с. 139]. Значит, по Л.Н. Толстому, смысл человеческой жизни состоит в любви: «невозможно существовать без любовного и благородного утверждения одним человеком бытия другого человека» [136, с. 143].

Русские писатели-демократы (А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Д.И. Писарев и др.) выступали за европейские ценности демократического общества, поэтому, по их мнению, каждая личность должна принимать на себя ответственность за происходящее с ним.

Создатель направления в русской философии «имманентный субъективизм» Р.В. Иванов-Разумник в своей работе «О смысле жизни» (1908) проанализировал проблему смысла жизни существования всего человечества через призму осмысления истории, затрагивая вопросы целесообразности жизни на земле, связав смысл жизни индивида с судьбой всего народа.

В русской религиозной философской мысли конца XIX – первой половины XX вв. отразился смысложизненный характер человеческой души и личности. Проблема человека, цели и смысл его бытия в трудах русских религиозных мыслителей заключалась в анализе природы и сущности человека на основе концепции всеединства (А. Хомяков, Вл. С. Соловьев).

Рассмотрим некоторые труды русских религиозных мыслителей подробнее. Так, В.В. Розанов в статье «Цель человеческой жизни» (1893) рассуждал о том,

что «смысл – не в Вечном; смысл – в Мгновениях» [103, с. 12], автор имел в виду определенное внутреннее душевное переживание, в котором только мысль в соответствии с собственными законами достигает своего последнего выражения. Кроме того, В.В. Розанов считал предначертание смысла жизни человека в реализации его в семье, детях [103, с. 19].

В.И. Несмелов в статье «Вопрос о смысле жизни в учении Новозаветного откровения» (1895) отразил поиски истинного смысла жизни, от утверждал, что они исходят не из личных побудительных мотивов, а скорее из общественного интереса. Автор пришел к выводу о том, что смысл жизни человека в следующем: «кто видит свое назначение в бесконечном осуществлении вечной для него цели, тот может иметь и вечную ценность по содержанию той цели, какая осуществляется им» [83, с. 107].

М.М. Тареев в работе «Цель и смысл жизни» (1901) констатировал, что «человеку по природе свойственны два основных стремления: стремление к личному счастью и внешнему совершенству и стремление к небесному, к соединению с Божеством, – стремление проявить в своей жизни божественное содержание» [95, с. 197].

Е.Н. Трубецкой в своей работе «Смысл жизни» объяснил суть смысла жизни человека следующим образом: «только в христианском учении откровение всемирного смысла достигает той полноты всеединства, которая может удовлетворить все творение, а не только человек» [138, с. 71].

С.Л. Франк дает философский ответ на вопрос о том, что для того, чтобы жизнь человека имела какое-либо осмысление, необходимы две составляющие: существование Бога и собственная причастность ему, по словам автора, «достижимость для нас божественной жизни» и «любое, самое незначительное дело, будет иметь смысл» [149, с. 532]. Получается, что автор данной концепции определяет смысл жизни человека как жертвенную христианскую любовь ради других, сакральную, внутреннюю, духовную свободу веры, нравственное возвышение.

Находясь в вынужденной эмиграции, русский философ Н.И. Бердяев писал: «пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящаю этому свою жизнь... Я вижу два двигателя своей внутренней жизни: искание смысла, искание вечности» [19, с. 46].

В целом, отметим, что в русской религиозной философии проблема смысла жизни человека была разработана в достаточно глубоком и целостном виде.

После Октябрьской революции в 1917 году в СССР официально утвердилась марксистско-ленинская идеология, которая являлась официальной доктриной советского государства и представляла собой научную систему философских, экономических и социально-политических взглядов. В связи с этим, в советской философской науке в 1920-х – 1950-х гг. XX в. проблема смысла жизни подробно не разрабатывалась, так как идеологическая установка на построение коммунистического общества была равнозначной смыслу бытия конкретного человека и смыслу общественно-исторического прогресса.

Первые научные труды советских философов, которые были посвящены анализу смысла жизни, появились только в конце 1950-х гг. (Г.А. Гурев «О смысле жизни» (1958 г.), В.П. Тугаринов «О смысле жизни» (1961 г.), в которых проблема смысла жизни рассматривалась с позиции диалектического и исторического материализма.

В 60-х–80-х гг. XX в. труды советских философов были посвящены разработке проблемы смысла жизни на базе методологии и мировоззрения марксизма и критическому анализу работ, в которых авторы отходили от марксистско-ленинского подхода.

Кроме того, отметим, что проблематика смысла жизни нашла отражение в этико-философском и аксиологическом аспекте (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, Г.К. Гумницкий, О.Г. Дробницкий, П.М. Егидес, Н.Я. Иванова, В.А. Капранов, Ю.В. Согомонов, В.Н. Чернокозова и др.).

Среди советских ученых возник научный интерес к проблематике феномена смысла жизни в контексте анализа структуры субъективной реальности,

идеального, самосознающего «Я» (В.А. Лекторский, Д.И. Дубровский, Е.В. Черносвитов и др).

Представления о человеке, смысле его жизни в 70-е–80-е гг. XX в. в отечественной философии продолжали рассматриваться на основе марксистско-ленинского представления о личности (Э.В. Ильенков, А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов), личность изучалась с точки зрения социальной системы. Исследование смысла жизни с точки зрения марксистско-ленинской идеологии продолжали преобладать в философской науке вплоть до середины 80-х гг. XX в.

В целом, отметим, что в работах советских философов-марксистов был освещен ряд аспектов проблемы смысла жизни, которые были обусловлены двумя моментами: 1) необходимостью преодоления отчуждения личности; 2) определяющее значение коммунистической идеологии. Данная философско-теоретическая обусловленность научных работ советского периода повлияла на противоречивость их содержания и результаты исследования.

В 90-е гг. XX в. проблематика смысла жизни человека в научной сфере вновь актуализировалась в связи с научным интересом отечественных мыслителей к трудам русских религиозных философов конца XIX – первой половины XX вв. и зарубежных мыслителей, которые внесли огромный вклад в исследование проблемы бытия человека и его смысла жизни.

Совершенно другое значение получила проблема поиска смысла жизни в психологической науке. В отличие от рассуждения ученых-философов, которое изучали человеческую природу в целом, психологи стремились помочь отдельному человеку в решении проблемы обретения смысла жизни.

В зарубежной психологической науке XX века проблема смысла жизни разрабатывалась в рамках психоаналитического подхода (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг), внимание психологов было обращено на проблему смысла жизни. Так, З. Фрейд утверждал, что «когда человек задает вопрос о смысле и ценности жизни, он нездоров, поскольку ни того, ни другого объективно не существует; ручаться можно лишь за то, что у человека есть запас неудовлетворенного либидо» [151, с. 55]. Американская исследовательница К. Хорни при анализе тревожных

состояний личности человека, рассматривала вопрос о смысле жизни как значимого фактора невротизации личности [155, с. 165]. К. Хорни утверждала, что неврозы возникают в качестве защитной реакции на неблагоприятные социальные факторы, такие как унижение, социальная изоляция, чрезмерная контролирующая любовь родителей или, напротив, пренебрежительное и агрессивное отношение родителей к ребенку.

А. Адлер считал, что сам смысл жизни связан с тем, как личность будет решать три глобальные проблемы: труда, дружбы и любви [4, с. 21]. Смысл жизни, по А. Адлеру, заключается в том, чтобы служить благу всего человечества, он основывается на «чувстве общности», то есть, врожденном стремлении к людям, которое побуждает подростков становиться более ответственными. Вместе с тем, у человека также есть врожденное стремление к совершенству и превосходству, которое А. Адлер понимает, как необходимость стремиться к превосходству не «над» другими, а достигать превосходство вместе с ними. Это желание быть частью общества, найти свое место в нем, особенно сильно проявляется именно в подростковом возрасте, что заставляет подростков искать новые ориентиры и цели в жизни.

К.Г. Юнг в своих трудах затрагивал проблему поиска смысла жизни как специфическую потребность человека, он писал следующее: «отсутствие смысла в жизни играет критическую роль в этиологии невроза. В конечном счете, невроз следует понимать как страдание души, не находящей своего смысла» [168, с. 63]. К.Г. Юнг считал, что смысл жизни обнаруживается человеком в процессе становления его личности и связан с коллективным бессознательным и божественным началом. Он считал, что потеря смысла происходит, когда человек поддается навязанным извне социальным ролям. Именно поэтому, на наш взгляд, поиск смысла жизни становится особенно актуальным в подростковом возрасте, когда влияние социума на личность осуществляется достаточно активно: со стороны семьи, друзей, учителей, социума в целом.

Немецкий психолог, философ, социолог, представитель постфрейдизма Э. Фромм в работе «Психоанализ и этика» писал следующее: «Если человек

отважится взглянуть правде в глаза, он увидит, поймет, что нет другого смысла жизни, кроме того, который он придает ей путем раскрытия своих сил в продуктивной, творческой жизнедеятельности...» [152, с. 50]. Таким образом, главная потребность человека, согласно Э. Фромму, состоит в деятельности. Учитывая тот факт, что в подростковом возрасте человек становится перед выбором своей дальнейшей деятельности (продолжить обучение в школе, пойти учиться в колледж, начать работать, выбрать направление высшего образования и приступить к подготовке к вступительным экзаменам и т.д.), данный период жизни предполагает эффективные попытки смысложизненного поиска.

Психологи гуманистического направления считали, что гуманистические ценности связаны с бытием, переживаниями конкретного субъекта, ценностью его конкретных представлений о мире и важностью его пребывания в нем. Так, К. Роджерс при рассуждении о природе человека считал, что сущность человека изначально добродетельная [100, с. 43]. Согласно К. Роджерсу, для человека свойственно стремление к росту и развитию [100, с. 45]. Благодаря этому, личность реализует свой сущностный потенциал, то есть самоактуализируется.

Необходимо отметить, что проблема смысла жизни не рассматривалась данными учеными как самостоятельное явление, а лишь упоминалась в их работах. Но несмотря на поверхностный анализ, ими признавалось наличие данной проблемы как фундаментальной потребности личности.

В 50-60 годы XX века глубокий анализ проблемы смысла жизни был проведен австрийским психиатром В. Франклом, создателем логотерапии. В. Франкл, пройдя сложный жизненный путь, утверждал, что поиск смысла является фундаментальной потребностью каждого человека, которая изначально заложена в его природе, автор не только со всех сторон изучил проблему смысла жизни, но и доказал работоспособность своего учения на собственном опыте: он был узником нацистского концентрационного лагеря.

В своей работе «Сказать жизни да» В. Франкл писал, что смерть настигала тех людей, которые не боролись за свою жизнь, не видели в ней смысла [116, с. 152]. По мнению В. Франкла, любая ситуация несет в себе свой смысл, разный

для разных людей, но для каждого он является единственным и единственно истинным. Из множества ценностей переживания, В. Франкл особое внимание уделял любви, которая способна наполнить жизнь человека истинным смыслом.

В другой работе В. Франкла «Человек в поисках смысла» главная идея заключается в том, что личность может изменить отношение к ситуации, наполнив ее смыслом. Человеческое существование никогда не может оказаться бессмысленным по своей внутренней сути. Жизнь человека сохраняет свой смысл до конца – до последнего дыхания» [150, с. 35].

Вопрос о смысле жизни связан с разграничением трех ценностных категорий: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения. Сформированная духовная позиция человека помогает ему заполнить экзистенциальный вакуум. Ценности В. Франкл определяет как универсалии смысла; это не только «явное или неявное представление о желательном», но и исторически сложившиеся смыслы, разделяемые множеством людей» [150, с. 47].

Разработанная в 60-е гг. XX в. В. Франклом теория логотерапии (лечения смыслом), успешно реализуемая в психотерапевтической практике, изначально выявила свой мощный педагогический потенциал.

Психологическая концепция, разработанная В. Франклом, впоследствии стала изучаться его учеником – А. Лэнгле, который использовал ее как полноценную терапевтическую практику, целью которой было помочь клиенту обрести смысложизненные ориентиры.

В начале XXI века рамках экзистенциального подхода развивается психотерапия. Например, американским психотерапевтом И. Ялом в работе «Экзистенциальная психотерапия» проведен всесторонний анализ проблемы смысла жизни [171, с. 145]. Автор считает, что «Людей беспокоит то, что они смертны, стареют, теряют близких, не реализовали или не могут реализовать свой потенциал в жизни, не находят в жизни смысла» [171, с. 211].

Заслуживает внимание рассмотрение формирования смысла жизни в рамках позитивной психологии. «Позитивная психология – это научное исследование оптимального функционирования человека, которое направлено на раскрытие и

использование факторов, обеспечивающих процветание отдельных людей и их сообществ», – отмечает М. Селигман [112]. Концепция М. Селигмана предполагает, что смысл жизни и психологическое благополучие формируются через осознанное развитие таких качеств, как оптимизм, благодарность, чувство сопричастности и стремление к достижению целей, которые приносят пользу не только самому человеку, но и обществу в целом. Критически важным элементом является развитие так называемого осмысленного счастья, основанного на служении более высоким целям, выходящим за рамки эгоцентричных интересов.

Среди отечественных психологов проблема смысла жизни также была актуальной. Например, в дореволюционное время в работе русского психолога, философа Г.Г. Шпета проведен глубокий анализ проблемы изучения способов образования смысла, мотивирующего человека в жизни с точки зрения онтологии социальности [162, с. 67]. Г.Г. Шпет убежден, что проблема смысла жизни кроется в «нашем собственном личном характере, а «человек всегда носит общество с собой», то есть, он никогда не бывает один, а его решения никогда не бывают только личными, поэтому смысл жизни предопределен социальным влиянием извне, которое, как отмечалось ранее, особенно ощутимо в подростковом возрасте: родители влияют на выбор профессии, общество влияет на выбор внеклассных занятий и т.д. Вследствие такого влияния подросткам нередко достаточно сложно разграничить их собственные желания от тех, которые им навязаны извне. Следование ожиданиям окружающих нередко приводит к потере подростком смысла жизни.

Чуть позже появились научные исследования проблемы смысла жизни личности человека с точки зрения теоретической и экспериментальной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин). Обращаясь к проблемам развития личности, Л.С. Выготский рассматривает психическое развитие как процесс качественных изменений, которые происходят в процессе усвоения социального опыта. «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной элемент при переходе от возраста к возрасту» [30, с. 158]. Исходя из этого, мыслитель утверждает, что в

подростковом возрасте происходит овладение внутренним миром, возникновение жизненного плана, осознание своего «Я». Именно в этом возрасте создается фундамент, который определяет потребность в смысловом самоопределении.

Другой советский психолог С.Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир», утверждал, что смысл жизни каждого человека определяется только в соотношении содержания всей его жизни с другими людьми. Сама по себе жизнь вообще такого смысла не имеет. [105, с. 53-54].

С точки зрения деятельностного подхода, А.Н. Леонтьев писал, что «смыслу не учатся, а смысл воспитывается» [69, с. 76]. Воспитание – это процесс, который сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Однако, несомненно, наиболее активно воспитание производится именно в детском и подростковом возрасте.

Несколько позже создатель теории антропологической психологии Б.Г. Ананьев построение смысловой концепции человека определил как «основную жизненную направленность» [8, с. 146]. Автор утверждал, что в условиях социальной изоляции происходит сужение смысла жизни, что приводит к деградации человеческой личности.

С точки зрения социально-психологической концепции личности, К.А. Абульханова-Славская пришла к выводу о том, что динамический процесс жизнедеятельности человека перестает быть случайной сменой событий, на него прямо оказывает влияние его активные действия, наличие организационных способностей и умение придавать им нужное направление. [3, с. 49].

Смысл жизни как научная проблема рассматривается и в современной российской психологической науке. Например, Д.А. Леонтьев пишет, что «в смысле каждого конкретного действия для человека сходятся все его жизненные отношения, самые разные жизненные контексты и то, к чему данный выбор. В поисках смысла ситуации человек ищет смысл жизни как целого» [70, с. 45].

В своем диссертационном исследовании «Психология смысла» Д.А. Леонтьев отмечает, что смысл жизни человека относится не только к его видению

своей жизни в будущем. Автор подчеркивает, что проведенное им исследование смысложизненных ориентаций человека позволило установить, что смыслы есть в том числе и в прошлом человека. Так, автор пишет: «Смыслы в прошлом - ориентация на то, что уже сделано, достигнуто; смыслы в будущем - это цели; а смыслы в настоящем - это прежде всего эмоциональные переживания» [72]. Данное утверждение Д.А. Леонтьева помогает понять, что смысл жизни не статичен и не ограничивается только настоящим или будущим. Автор предлагает взглянуть на жизнь как на непрерывный процесс, в котором человек постоянно стремимся к новым целям и достижениям, на что влияет его прошлый опыт и его состояние в сегодняшнем дне.

Интересным также представляется заключение Д.А. Леонтьева о смысле жизни, представленное в его монографии «Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности». В работе автор приходит к заключению, что смысл жизни представляет собой «единство трех аспектов, включенное в три разных системы отношений: онтологического аспекта, задаваемого динамикой жизненных отношений субъекта с миром, феноменологического аспекта, задаваемого динамикой процессов презентации в образе мира субъекта смыслов значимых объектов и явлений, и деятельностного аспекта, задаваемого динамикой психологических процессов личностной регуляции жизнедеятельности» [71, с. 441]. Данное утверждение подразумевает, что смысл жизни состоит из трех основных компонентов: онтологического, феноменологического и деятельностного. Онтологический аспект определяется взаимодействием субъекта с внешним миром. Феноменологический аспект представляет собой восприятие и интерпретацию человеком окружающей его реальности через собственные ценности, убеждения и представления о мире. Деятельностный аспект предполагает, что каждый человек стремится к достижению определенных целей, осуществлению своих потребностей и желаний, что является основой его жизненной активности. Единство данных аспектов - онтологического, феноменологического и деятельностного - образует основу смысла жизни человека как целостного и многомерного явления.

Другие отечественные психологи А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Э. Чудновский пришли к выводу, что смысл жизни – это новообразование личностных свойств человека, основная для человека способность к осознанию.

С точки зрения психологии развития В.С. Мухина также определяла понятие смысла жизни как своеобразный психологический способ переживания жизни. По мнению автора, смысл жизни – это не только поставленная в жизни цель, но и ее постоянное достижение. То есть, В.С. Мухина считает, что во время достижения поставленной цели смысл только усиливается, а не утрачивается.

Далее, рассмотрим проблематику смысла жизни с точки зрения педагогической науки.

Еще в XVII в. педагог Я.А. Коменский отмечал, что смысл жизни человека состоит в его саморазвитии, «совершенствовании человеческой природы» в процессе приобщения ученика к духовным ценностям [60, с. 18]. В эпоху Просвещения (XVII-XVIII вв.) Ж.-Ж. Руссо считал, что смысл жизни проявляется, прежде всего, в общественно-полезной деятельности, приносящей полное счастье [106, с. 45].

В конце XIX – начале XX вв. представители «новой педагогики» (В. Дильтей, Р. Штейнер) видели смысл человеческой жизни в самоценности духовного мира, эмоциональных переживаниях, свободе, гармонии как взрослого, так ребенка.

В XX в. с точки зрения педагогики прагматизма – Э. Белл, Д. Дьюи, А. Лай и др. рассматривали настоящую цель жизни человека как личности только в осознанном выборе интересов и жизненных перспектив.

Более подробно остановимся на анализе проблематики смысла жизни человеческой личности в отечественной педагогической науке. Смысл жизни как проблема в русской национальной педагогике вызывала определенный интерес среди писателей, мыслителей, педагогов. Например, во второй половине XIX в. писатели-русские просвещенные демократы – В.Г. Белинский, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и др., писали о том, что в России борьба за физическую и

духовную свободу ребенка осознавалась просвещенными людьми как борьба за свободу личности в российском обществе того времени.

В свою очередь, Н.Г. Чернышевский мечтал о Новом человеке как о воспитательном идеале, который воплотил бы в себе такие качества как всестороннее развитие и жертвенность ради благополучия в общественной жизни [157, с. 156].

Русский хирург Н.И. Пирогов, ставший впоследствии крупнейшим теоретиком в области педагогики, считал, что каждая личность должна являться смысловой единицей, то есть уметь критически мыслить, не следовать мнению толпы и создавать свой уникальный путь, каждый ребенок должен получать жизненный опыт из ситуаций самопознания [94, с. 140].

Русский педагог и мыслитель К.Д. Ушинский провозгласил антропологический принцип в подходе к личности ученика (педагог считал, что очень важно опираться на круг «антропологических наук» - анатомию, физиологию и патологию, логику, философию при особом значении психологии) с целью познания ребенка, а также оставлять в ситуации воспитания место индивидуальному своеобразие, свободе личностного «Я» [144, с. 346-353].

В период конца XIX в. многие мыслители внесли важный вклад в отечественную педагогическую науку (Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, Н.А. Корф, В.П. Острогорский и др.), они с разных точек зрения рассматривали данную категорию, но они сошлись на том, что понятие смысла жизни у ребенка начинает развиваться в семье и на его развитие влияют различные факторы (социально-экономические, природно-климатические условия жизни и т.д.). [141, с. 42].

С точки зрения принципов христианской педагогики, русский философ, богослов и педагог В.В. Зеньковский считал, что жизнь человека проходит как знаком его «креста», который обозначает неизбежный путь, содержащий в себе смысл, заложенный Божьим промыслом [50, с. 53]. По мнению автора, педагогика должна стремиться к пониманию и осуществлению смысла жизни каждого воспитанника.

П.Ф. Каптерев отмечал слияние саморазвития и самоусовершенствования личности, где усовершенствование – развитие ценных свойств и подавление ими недостатков [52, с. 78].

Кроме того, в русской национальной педагогике была разработана концепция «самореализации личности» (П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн). Основной мыслью данной концепции является идея воспитания человека – творца своей жизни, а образовательное пространство в школе определяется как ценностное, смысловое, имеющее большое культурное значение для подрастающего поколения.

Советская педагогика развивалась с позиций марксистско-ленинской идеологии, смысложизненные ориентации учащихся отошли на второй план в рамках общественно-профессиональных дискуссий.

Во времена становления СССР педагогическая наука опиралась на духовно-нравственные аспекты коммунистического воспитания и обучения, а поиски смысла жизни подрастающего поколения обязательно должны быть непосредственно связаны с коммунистической идеологией [160, с. 49].

Несмотря на обязательную идеологическую направленность, советские педагоги-мыслители разработали конкретную концепцию будущего, которая придавала всей человеческой деятельности определенный созидательный смысл. Так, В.А. Сухомлинский в 1950-х гг. в своих работах обратил внимание на экзистенциальные вопросы самовыражения, саморазвития личности, благодаря которым, человек, имея за плечами основные моральные ценности, сможет разрешить нравственные конфликты. Именно духовная жизнь помогает определить верные смыслы, которые будут служить фундаментальной опорой для личности [130, с. 35].

В конце 70-х – 80-х годов в СССР активно стала развиваться педагогика сотрудничества (В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, С.А. Лысенкова, В.Н. Ильин, Л.В. Занков, В.Ф. Шаталов).

Советский педагог Ш.А. Амонашвили считал, что ребенок может найти смысл жизни только в образовательном процессе, который сможет ему обеспечить такую же стремительную жизнь [7, с. 47].

После развала СССР, в 90-е гг. XX века укрепились позиции либерально-гуманистических концепций, в российской педагогике началось обращение к вопросу смысловой жизненной направленности личности учащегося через его гармоничное развитие [170, с. 16].

В своей работе «Стать человеком» В.А. Караковский выделил «восемь ценностей общечеловеческого характера, на которые ... может ориентироваться в своей работе современный учитель, - Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек» [54]. Он считал, что эти ценности помогают формировать гармоничную и созидательную личность, способную принимать ответственные решения и действовать в соответствии с общечеловеческими идеалами. Каждая из этих ценностей может служить ориентиром в поиске смысла жизни. Ориентируясь на эти ценности, современный педагог может помочь ученикам в поиске смысла жизни, показывая им важность этих ценностей и помогая им развивать гармоничную и созидательную личность.

В это же время в России получила развитие личностно ориентированная педагогика (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, П.И. Пидкасистый, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, В.В. Сериков и др.).

По мнению указанных педагогов, смысл личностно ориентированной педагогики состоял в стабилизации внутреннего мира ребенка, адекватной самооценки себя, гармоничного развития личности ребенка, включающего взаимоотношение с окружающим миром, помощи в поиске смысло-жизненных ориентаций детей и подростков.

По мнению И.Н. Ульяновой, в качестве культурно-гуманистической функции образования представители личностно ориентированной педагогики в качестве основных педагогических задач рассматривали развитие духовных сил человека, процесс формирования моральной ответственности за социальную и

природную сферы, создание условий для личностного, профессионального роста [141, с. 52].

В конце 90-х гг. XX в. возникли другие научные направления в российской педагогической системе: экзистенциальная педагогика (М.И. Рожкова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Л.В. Байбородова), «Школа самоопределения» (А.Н. Тубельский и др.).

Так, основной идеей теории экзистенциальной педагогики явилось выделение в качестве идеальной цели – формирование человека, который может так прожить свою жизнь, используя свои возможности и природой заложенный потенциал с максимумом, при этом, реализуя себя в общественно значимой деятельности [102].

М.И. Рожков выдвигает следующие принципы экзистенциальной педагогики, которые определяют совокупность требований к содержанию и организации образовательного процесса [102].

Принцип стимулирования саморазвития человека в качестве основного требования предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания.

Принцип нравственного саморегулирования, который предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения.

Принцип преодоления психологических барьеров, которые определяет Р.Х. Шакуров как «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [159, с. 30] требует обеспечение педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении своих целей.

По мнению Т.В. Машаровой, принцип актуализации ситуации состоит в том, что каждое событие должно содержать ситуационную доминанту [79, с. 15], это требует поддержки учащихся в их анализе событий и их первичных и вторичных определений.

Принцип социального закаливания предназначен для вовлечения детей в общество, требующий волевых усилий по преодолению негативных влияний общества, способами его преодоления, соответствующих личностным особенностям человека, формирования социальной восприимчивости, стрессоустойчивости, способности к рефлексии.

Конечной целью экзистенциальной педагогики является воспитание свободного человека, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно, реализовать свою внутреннюю позицию и поступки без внешнего принуждения.

В концепции «школы самоопределения» А.Н. Тубельского в качестве ведущей была провозглашена идея свободного выбора, формирование способностей учеников к самореализации и самоопределению [139, с. 34]. Дети разного возраста проходят разные жизненные события со своими педагогами как индивидуально, так и коллективно.

Цели воспитания в «школе самоопределения» А.Н. Тубельского включают: развитие личности; формирование у учащихся таких ценностей, как честность, ответственность, толерантность, справедливость и др.; развитие навыков самоуправления; поддержка развития творческого потенциала; подготовка учащихся к социальной жизни; саморазвитие, осознание себя, своих интересов, целей и желаний.

Социально-значимые векторы смысложизненного самоопределения в школе А.Н. Тубельского включают профессиональное, социальное и личностное самоопределение. Культуросообразные векторы включают национальную идентичность (формирование ценности своей национальной культуры); межкультурное самоопределение (изучение различных культур, традиций, развитие толерантности); духовное самоопределение (развитие духовности, этики, моральных ценностей).

В конце 90-х гг. Г.К. Селевко разработана концепция саморазвивающего обучения, концептуальные основы которой были воплощены в «Школе

доминанты самосовершенствования личности». По мнению автора, деятельность ребенка в данной школе направлена на удовлетворение не только познавательной потребности, но и ряда других: потребностей в самоутверждении, самовыражении, защищенности, самоактуализации [110, с. 56].

Е.Н. Степанов разработал педагогическую концепцию самовыражения, которая воплотилась в «Школе самовыражения», в ней процесс формирования смысложизненных ориентаций личности предполагается осуществлять с помощью таких методов как диалог, игра, рефлексия, воспитательная помощь, диагностика, создание ситуаций выбора и успеха, и др. [127, с. 8].

В 2003 году вышел в свет «Педагогический энциклопедический словарь», в котором содержалась статья, где «смысл жизни» рассматривается как комплекс ценностных представлений, с помощью которых человек соотносит себя и свои поступки с высшими ценностями, высшим идеалом (благом) [93, с. 264].

В качестве современной воспитательной технологии можно назвать разработанную Н.Е. Щурковой и Е.П. Павловой феликсологическую концепцию (от лат. *Felix* – счастливый, несущий счастье) [166, с. 7]. По мнению авторов, педагог должен «уметь быть счастливым», а феликсологические способности учащихся – это итоги комплекса воспитательных воздействий как результат всей предшествующей жизни ребенка.

Г.Ю. Беляев отмечает, что успешное воспитание детей, оказание им помощи в поиске смысла жизни возможно только при условии, что сам педагог имеет активное самосовершенствование, когда «профессиональное и личное самосовершенствование становится единым взаимосвязанным процессом, возвышающим значимость профессиональной деятельности до уровня смысла жизни» [18, с. 119]. Именно в этом состоит культурный контекст анализа актуальных культурных форм воспитания.

Д.В. Григорьев, рассуждая о детско-взрослой общности в образовании отмечает, что человек рождается и становится благодаря культуре, семье, окружению. С самого детства развитие ребенка зависит от окружающего его социума: сначала семьи, а затем педагогов [41, с. 168].

А.Г. Пашков аргументировано подчеркивает значимость трудового воспитания в образовательном процессе, отмечая необходимость его внедрения для подлинного социального развития личности [91, с. 20]. При этом автор подчеркивает, что чисто технологический подход к воспитанию детей приводит к формированию в них потребительского отношения к обществу, отрешению от социума, развитию вседозволенности. Поэтому современному педагогу важно понимать, что быстро меняющийся мир заставляет подростков заново осмысливать себя, искать свой смысл жизни, в чем педагог и должен оказать ему поддержку, направив поиски подростка не только внутрь себя, но и на мир вокруг [90, с. 127].

Характеризуя современную народную школу, И.Ф. Гончаров отмечал, что важно прививать современным детям любовь и интерес к отечеству, включая историю родной страны и родного края, родной язык, произведения отечественных авторов, знакомство с отечественной культурой, историей и географией, а также с искусством родной страны [36]. В свою очередь эти знания помогают формировать личностную идентичность и осознание своего места в мире.

Анализ современных исследований Е.Н. Кулешовой показал, что для большинства подростков понимание смысла жизни основывается на поиске собственного «Я» без учета культурно-исторического аспекта и социальных связей [65, с. 150]. Однако воспитание подростков должно помочь им осознать, что они являются частью общества, имеют свои обязанности и ответственность перед другими людьми.

Можно сказать, что проблема смысла жизни в современной российской педагогике рассматривается в различных направлениях, например, при определении форм и содержания воспитательного процесса; в процессе взаимного воспитания духовных ценностей, когда педагог учитывает духовный мир ребенка, а не просто разъясняет установки и правила; при поддержке поиска смысла жизни, что особо актуально для подростков.

Анализ понятия смысложизненного самоопределения подростков в философской, психологической и педагогической науке позволяет

сформулировать общее определение изучаемого феномена, а также сформулировать его основные характеристики.

Итак, смысловое самоопределение подростков – это процесс осознания жизненных ориентиров и обретения собственной социокультурной идентичности, основанный на формировании ценностей и смыслов, целей и задач, а также их соотношении с общественными и высшими ценностями и идеалами. Он характеризуется интеграцией личностных и социальных целей, рефлексивностью, диалогичностью и социальной ориентированностью.

Сущностные характеристики смыслового самоопределения подростков, таким образом, включают: целеустремленность; удовлетворенность своей жизнью в настоящем; удовлетворенность прожитой частью жизни; представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора; убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь.

Представленные характеристики были положены в основу проведения эмпирической части исследования.

§2 Роль детско-взрослой общности в активизации смысло-жизненных поисков подростков

В педагогической науке феномен общности рассматривается как детско-взрослая общность в двух аспектах: с одной стороны, как образовательная организация, все члены которой (ученики, учителя, родители) находятся в определенной взаимосвязи, а с другой стороны, как особым образом организованное образовательное пространство, в котором происходит развитие субъектов образования.

В педагогической науке особенности формирования детско-взрослой общности рассматриваются с позиции теории коллективного воспитания (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и В.А. Сухомлинский). Так, Н.К. Крупская видела в коллективе группу, которая была объединена общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой. Общение детей в коллективе способствует стимулированию процесса созревания социальной личности.

А.С. Макаренко в своих трудах раскрывает воспитательный потенциал детско-юношеского коллектива на примере практической работы в 1920-1930-е годы, проводимой с трудными детьми и подростками. Педагог описал возможный путь к перевоспитанию членов асоциальных группировок в новом, человеческом культурно-образовательном пространстве детско-юношеского коллектива, их объединению в коллектив граждан, товарищей, людей с достоинством и обостренными чувствами ответственности социальной справедливости.

А.С. Макаренко определяет коллектив как жизненное пространство, в котором происходит процесс развития «собственно человеческого в человеке» [75, с. 172]. При этом, педагог обращает внимание на роль юношеского самоуправления, перспективных линий развития коллектива, роли его традиций, ценностей, положительной атмосферы, нормальных отношений, указывая, что цели коллектива должны становиться целями конкретной личности [75, с. 173].

Несколько позже В.А. Сухомлинский писал, что «коллектив становится воспитывающей силой при наличии такой совместной деятельности, в которой

раскрывается высокая идейная одухотворенность труда благородными моральными ценностями» [131, с. 146]. Кроме трудового воспитания в коллективе, В.А. Сухомлинский определил возможности для нравственного становления и развития творческих способностей личности ребенка в процессе коллективной деятельности.

Теория коллективного воспитания в советский период 1960-80-х годов XX века была предметом научного интереса многих советских педагогов-исследователей (М.Д. Виноградова, О.С. Газман, И.Д. Демакова, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин, Х.И. Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова).

Например, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова утверждали, что коллектив может порождать процессы подавления личности, усредняя ее и делая обезличенной, а с другой стороны, в высокоразвитом коллективе личность может раскрыть свою индивидуальность и творческий потенциал [53, с. 61].

По утверждению Т.Е. Конниковой, воздействие коллектива на личность зависит от степени активности самой личности в коллективе, которая проявляется в ее нравственно-ценностном облике.

Большую роль сыграла разработанная в конце 70-х гг. XX в. Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным концепция детского коллектива, авторы представляли коллектив как «единство организации и психологической общности», как система формальных связей и общности, эмоционально-психологических связей и отношений. Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным считали, что коллективная общность имеет достаточно организованные отношения, которые регулируются определенными правилами [85, с. 51].

Можно сказать, что по мысли Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина, положение личности в коллективе было двойственным: личность могла ощущать себя членом коллектива в общей массе, так и отстраняясь от коллектива. В то же время, отмечают авторы, что в такой детско-взрослой общности могут возникать эмотивные отношения, которые они объясняют психологической

привязанностью. По мнению педагогов, социальные связи влияют на неформальные отношения, которые складываются в такой общности.

Кроме того, Л.И. Новикова утверждала, что детские коллективы являются ячейкой общества и поэтому необходимо создавать определенную социальную макросреду, в которой ребенок активно воспринимает и осваивает все многообразие накопленного социального опыта.

По мысли Н.Л. Селивановой и Е.И. Соколовой, авторов монографии «Детская общность как объект и субъект воспитания» (М., 2012), детский коллектив, с одной стороны, выступает как результат педагогических усилий взрослых, а с другой – это явно спонтанно развивающееся явление [43, с. 23].

На примере школьного класса Н.Л. Селиванова отмечала, что возникновение у членов коллектива чувства общности, чувства «мы – коллектив» является результатом успешного развития коллектива школьного класса и способствует возникновению благоприятных условий для соотношения личности ребенка с классом и обособления его в классном коллективе [111, с. 24].

Развитие личности и отношения в коллективе изучались и в работах отечественных психологов (А.Г. Кирпичник, Я.Л. Коломинский, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, Л.И. Уманский).

Так, А.Г. Кирпичник, с точки зрения психологической науки показал механизмы, которые влияют на развитие детского коллектива, проанализировал динамический процесс коллективообразования. Результаты проведенных исследований А.Г. Кирпичника и его коллег показали, что неравномерность коллективообразования свойственна многим основным видам организованных юношеских групп [55, с. 67].

Жизнедеятельность коллектива – взаимосвязанная совокупность различных видов деятельности и складывающихся взаимоотношений, обеспечивающая удовлетворение потребностей членов коллектива, группы с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества.

Л.А. Коростылева отмечает, что жизнедеятельность выступает в качестве главного условия самореализации человека [61, с. 15]. В процессе

жизнедеятельности коллектива формируются межличностные отношения – на основе предметно-заданных функционально-ролевых взаимодействий и обретающих со временем относительно самостоятельный характер.

А.Н. Лутошкин отмечает, что в каждом детском коллективе могут быть свои дружеские группировки и приятельские объединения. По мнению А.Н. Лутошкина, такое существование группировок (объединений по симпатиям) в детском коллективе – явление естественное. Педагогу необходимо различать уровни этих отношений и следить за процессом их межличностного взаимодействия [74, с. 23].

Е.Е. Гордеева отмечает, что система связей и отношений внутри коллективной познавательной активности проходит через общий интерес, коллективное целеполагание, планирование и анализ, рефлексивные процессы в общности. В процессе совместной коллективной деятельности члены детско-взрослой общности испытывают совместные глубокие переживания эмоциональных ситуаций [37, с. 13].

В российском законодательстве понятие «общественные объединения» закреплены в Федеральном законе Российской Федерации от 19 мая 1995 года «Об общественных объединениях». Согласно данному правовому акту, законодатель под общественным объединением понимает добровольное, самоуправляемое, некоммерческое объединение, сформированное в результате гражданской инициативы, которые объединились на основе общих интересов и целей, определенных уставом общественного объединения [145].

В Словаре-справочнике «Детское движение» (М., 2005) детская общественная организация определяется как общественное объединение детей и курирующих их взрослых, состоящее из определенной иерархической структуры, четко обозначающее свои цели, имеющее фиксированное членство, определяющее права и обязанности его участников, закрепленные в соответствующих документах организации [44, с. 86]. Детские общественные организации признаются законодательством, не противоречат конституционным

нормам, пользуется поддержкой государственных или общественных структур (пионерская, скаутская, профильная, религиозная, патриотическая и т.д.).

Отметим, что не все общественные объединения являются общностями. Так, по мнению П.В. Степанова, имеется отличительный и безусловно, очень важный для детско-взрослой общности признак: переживаемое его членом состояние, ощущение, чувство единого целого с другими людьми или группой людей [128, с. 14].

Е.В. Резухина рассматривает психологические аспекты родовой детско-взрослой общности как естественного образовательного пространства, которое в большей степени может обеспечить комфортные условия для нормального процесса взросления и психологической защищенности ребенка [99, с. 10].

По мнению Е.Е. Гордеевой, автора монографии «Развитие детско-взрослой общности в процессе межкультурной коммуникации» (М., 2016), детско-взрослая общность – это объединение субъектов образовательного процесса (педагогов, детей, родителей) на основе общих ценностных ориентиров, норм, смыслов общения и взаимодействия, общих традиций, инноваций, помощью и поддержкой друг друга с целью развития профессионализма педагогов, педагогической культуры родителей, успешной социализации и самореализации ребенка [37, с. 37].

Н.Л. Селиванова в авторской монографии «Воспитание в современной школе: от теории к практике» (М., 2010) определяет детско-взрослую общность как начальную группу коммуникации детей и взрослых, имеющую одинаковый набор потребностей, интересов, развивающую систему ценностей ее субъектов с помощью применения различных форм деятельности [111, с. 34].

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман разработали психологическую теорию детско-взрослой общности, в частности, они пишут, что «нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими. Он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество» [117, с. 42].

Основными характеристиками детско-взрослой общности, по В.И. Слободчикову является наличие прямой долгосрочной духовной связи между

субъектами общности, которая способствует пониманию друг друга, диалогическому общению, доверительным и доброжелательным отношениям, общих ценностных установок и норм поведения, которые формируют сами участники общности [118, с. 173].

И.В. Шустова в своем диссертационном исследовании «Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества» (М., 2009) определяет детско-взрослую общность как группу детей и взрослых, которые взаимодействуют друг с другом [163, с. 4].

В данном исследовании мы придерживаемся следующего определения детско-взрослой общности: первичная контактная группа детей и взрослых, возникающая вокруг схожих потребностей и интересов, осуществляющая пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, совместной деятельности и общении, отражающая характер эмоционально-психологических связей и отношений между участниками.

Детско-взрослая общность, как и всякое объединение людей, имеет присущие только ей специфические черты и качества. И.Ю. Шустова выделяет следующие признаки детско-взрослой общности [164, с. 24-31]:

1. Рефлексия как основной признак общности, который позволяет выделить его среди других групп детей и взрослых, потому что деятельность детско-взрослого общности определяется самими участниками и всегда имеет определенный смысл. Все совместные мероприятия внутри детско-взрослого сообщества сознательно планируются, разрабатываются и реализуются. Необходимым шагом является рефлексия в общности, которое способствует личностному росту его членов.

2. Эмоционально-психологическая включенность в общность. Данный признак проявляется на уровне индивидуальных и совместных переживаний, эмпатии, эмоционального единства детей и взрослых в процессе осознанной деятельности по продуцированию нового знания, продукта.

3. Ценностно-смысловая характеристика общности. Указанный признак определяется индивидуальными и групповыми ценностно-смысловыми

установками, которые являются одновременно причиной и следствием возникшей коммуникации. Разъяснение своих ценностных установок способствует возникновению общности.

4. Коммуникативно-деятельностная характеристика общности. Данный признак определяется характером индивидуальных и коллективных действий внутри общности. Общение как совместная деятельность и деятельность как общение – двусторонний характер одного и того же процесса в детско-взрослой общности. Новые смыслы, новые знания, производство новых продуктов возможны только в рамках общения и совместной деятельности членов общности.

Особое значение И.Ю. Шустова придает «мерцательному» характеру детско-взрослой общности: это встреча со значимыми людьми, значимыми мыслями, новым значимым «Я», но оно непостоянное явление [163, с. 12].

Качества, присущие детско-взрослой общности: нецеленаправленное и бессознательное возникновение; свободные отношения, отличающиеся неформальным характером; тесный контакт участников общности; эмоциональные связи участников общности, психологическое чувство единства; отсутствие структуры; основной принцип – психологическое равенство участников общности; нечеткость границ общности, неформальный тип общения [164, с. 20].

П.В. Степанов в «Словаре-справочнике по современной теории воспитания» (М., 2016) пишет о самых разнообразных типах детско-взрослых сообществ. Например, ими могут быть как парные общности, куда входят только один взрослый и один ребенок (ученик и его учитель по любимому предмету, спортсмен и его персональный тренер) [128, с. 14].

Детско-взрослые общности могут быть долгосрочными или временными. В отличие от долгосрочного детско-взрослого сообщества, временная детско-взрослая общность имеет краткосрочный характер, она создается для совместной деятельности детей и взрослых на основе общих интересов и существует лишь ограниченное время [43, с. 146]. Среди временных общностей можно назвать летний детский оздоровительный лагерь, пришкольный детский лагерь,

подростковый туристический отряд, палаточный лагерь, военно-патриотический отряд на сборах и т.д.

И.Ю. Шустова отмечает определенные функции подростковой социализации в детско-взрослой общности:

- самореализация – стремление к субъектному воплощению подростков;
- эвристическая – активное самовоплощение подростков в любимых музыкальных группах и художественных произведениях, интерес к моде, определенному жаргону и т.д.;
- эмоционально-компенсаторная помогает подростку удовлетворить индивидуальный интерес и потребности, который стремится к новому, испытанию себя, можно сказать, что с некоторой долей авантюризма и тягой к приключениям, которые свойственны для этого возрастного периода;
- кооперационно-коммуникационная – отвечает возрастным потребностям подростков, потому что они чаще всего находятся в поиске собственного Я, им необходима новая информация, которую они с интересом впитывают;
- инструментальная – в процессе деятельности детско-взрослой общности происходит разъяснение социальных ценностей и достижение неосознанных или сознательных результатов [163, с. 17-18].

И.В. Шустова также рассматривает соотношение основных характеристик детско-взрослой общности с присущими ей функциями (табл.1) [164, с. 36-40].

Таблица 1 – Соотношение основных характеристик и функций общности

Базовые характеристики детско-взрослой общности	Функции общности в воспитании и развитии субъектности юношества
эмоционально-психологическая общность	– эмотивная функция; – идентифицирующая функция;
общность как единое ценностно-смысловое пространство	– ценностно-нормативная; – отношенческая;
коммуникативно-деятельностная общность	– отношенческая; – коммуникативно-деятельностная;
рефлексивная общность	– когнитивно-рефлексивная

Анализируя представленные выше функции, нами был сделан ряд выводов относительно активизации поиска смысла жизни подростками в детско-взрослой

общности. При этом важно отметить, что подростковый возраст выступает достаточно сложным и значительным периодом в возрастном развитии личности человека. Так, Д.И. Фельдштейн, анализируя специфические черты социализации подростков, пишет: «выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет собой сложный процесс личностного развития, который определенным образом отличается разноплановыми характеристиками социального созревания» [146, с. 33].

Обращаясь к проблемам развития личности, Л.С. Выготский рассматривает психическое развитие как процесс изменений, происходящих в качественном отражении во время процесса усвоения социального опыта: «перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной элемент при переходе от возраста к возрасту» [30, с. 157].

Л.С. Выготский считает, что основным новообразованием подросткового возраста становится самосознание, под ним подразумевается общественное сознание, перенесенное внутрь в форме чувства взрослости [30, с. 230]. Исходя из этого, Л.С. Выготский утверждает, что в старшем подростковом возрасте происходит овладение внутренним миром, возникновение жизненного плана, осознание своего Я [30, с. 232]. Именно в этом возрасте создается фундамент, который определяет потребность в смысло-жизненном самоопределении.

Для подростков чрезвычайно значимым является их ощущение жизни, собственный внутренний мир личностных переживаний, интерес к мировоззренческим проблемам, что приводит к многочисленным вопросам, который подросток чаще задает себе, чем кому-либо: «Как и для чего жить?», «Кто я? Какой я?», «Каким я должен быть?», «Каково мое место в мире?», «В чем смысл моей жизни?», так и вопросы по отношению к другим людям и к обществу в целом: «Как относиться к другому (другим)», «Почему он так поступил?» и т.д.

В глобальном смысле у подростка зачастую возникают такие вопросы: «Каково происхождение мира?», «Почему в мире устроено так, а не иначе?», «Почему существует несправедливость в мире?», «Что есть Добро и что есть

Зло?», затрагивая и отношение к Богу: «Существует ли Бог?», «Как мне относиться к Богу?», «Что ждет человека после смерти?», «Когда я умру?» и т.д.

Как известно, источником мировоззренческих проблем является жизнедеятельность человека, его столкновение с различными аспектами бытия, пробуждающее стремление размышлять, философствовать, давать свой, личный, для себя, ответ на эти вопросы [126, с. 34]. Допустим, открытие своего внутреннего мира, осознание себя, своего Я («откровение» Я) у подростков уже произошло. Но зачастую сами подростки еще не знают, что делать с этим «откровением», что представляет собой их Я, они не могут еще осмыслить себя, понять себя, свое место и предназначение в мире.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день современные подростки отличаются от своих сверстников десяти- или двадцатилетней давности. Речь идет о так называемом поколении айдженов (от англ. iGeneration). К данной группе относятся лица, родившиеся после 2000 года в эпоху распространения продукции Apple. Это поколение базируется на популяризации трех «I»: Internet, Iphone, individualization. Однако погружение в сеть Интернет, «смартфонная» жизнь и предпочтительное онлайн общение приводит к сложностям социализации современных подростков.

Несмотря на то, что, безусловно, современные подростки более технически подкованы, в то же время, порой они не знают самого элементарного и оказываются абсолютно беспомощными в ряде житейских ситуаций.

Кроме того, к сожалению, отмечают Н.Н. Нечаев, Е.Е. Дурнева, у современных подростков наблюдается так называемое «клиповое» мышление, а оно ведет к негативным проявлениям: снижает способность к анализу информации и подвергать критичному анализу, в итоге происходит процесс гиперстимулирования головного мозга информационной средой [84, с. 37].

Для современных подростков характерна потребность быть успешным, у них высокая степень потребности в признании. Но имеется и основная черта современных детей и подростков: при возникновении трудностей не бороться,

стремясь к достижению поставленной цели, а просто перестать этим заниматься, переключаясь на другой вид деятельности.

Анализ специфики подросткового мышления совместно с рассмотрением функций детско-взрослой общности позволил нам выявить роль общности в активизации смысла жизни подростков, а также механизмы, через которые осуществляется исследуемый процесс.

Итак, эмотивная функция детско-взрослой общности имеет существенное влияние на содействие осмыслению жизни подростком. Эмотивная функция подразумевает поддержку и эмоциональное сопереживание со стороны взрослых, которые заботятся о благополучии и развитии подростка.

Взрослые в детско-взрослой общности могут играть роль родителей, учителей, тренеров, наставников и других значимых для подростка фигур. Они являются примером для подростка, помогают ему развиваться, обучают навыкам и ценностям, а также поддерживают его эмоционально.

Анализируя эмотивную функцию детско-взрослой общности можно сделать вывод о том, что она влияет на стимулирование подростков к размышлениям о смысле жизни через следующие механизмы:

- поддержка и понимание. Взрослые, проявляющие эмотивную функцию, создают безопасное и поддерживающее окружение для подростка. Они выслушивают его, понимают его эмоции и помогают ему справиться с трудностями. Это позволяет подростку почувствовать себя важным и понятным, что является основой для активизации смысла жизни;

- моделирование ценностей и целей. Взрослые в детско-взрослой общности могут быть образцом для подростка. Они помогают ему осознать свои ценности и поставить перед собой цели. Это помогает подростку определить свои интересы и мотивацию, что является важным компонентом смысла жизни;

- предоставление возможностей для развития. В детско-взрослой общности подростку могут предоставляться разнообразные возможности для саморазвития. Это могут быть различные активности, хобби, участие в проектах или

сообществе. Подросток, занимаясь тем, что ему интересно и приносит радость, может найти смысл и цель в своей жизни;

- поддержка в поиске смысла. В детско-взрослой общности подростку могут помочь задуматься о своих ценностях, миссии, приоритетах и том, что он хочет достичь в жизни.

Таким образом, эмотивная функция детско-взрослой общности играет важную роль в стимулировании подростков к размышлениям о смысле жизни, так как она предполагает предоставление ему поддержки, понимания, моделирования ценностей, возможности для развития и помощи в поиске собственного смысла.

Идентифицирующая функция детско-взрослой общности также способствует росту интереса подростков к размышлениям о смысле жизни. Когда подросток ощущает принадлежность к определенной группе или сообществу, он может лучше понять свое место в мире и найти свое предназначение. Идентификация с детско-взрослой общностью может помочь подростку определить свои ценности и убеждения; развивать навыки и умения; найти свое место в обществе.

Анализ идентифицирующей функции детско-взрослой общности позволяет выделить еще ряд механизмов влияния детско-взрослой общности на активизацию смысла жизни подростка:

- идентификация и ролевая модель. Подростки ищут свою идентичность и формируют представления о том, какими они хотят стать. Они идентифицируют себя со взрослыми, которые для них являются ролевыми моделями. Взрослые общественно активные и успешные люди, члены семьи, учителя, тренеры и другие могут стать важными источниками вдохновения и образцами для подростков, помогая им определить свои ценности, установить цели и искать смысл в жизни;

- общность и признание. Детско-взрослая общность может предоставить подросткам возможность общаться с другими людьми и находить свое место в обществе. Через участие в коллективных активностях, таких как спорт, творческие группы, волонтерство и другие, подростки могут чувствовать себя

частью общности, получать подтверждение своих умений и способностей, а также находить смысл в сотрудничестве и взаимодействии с другими людьми;

- ответственность и самооценка. Через участие в различных общественных и социальных активностях, подростки могут испытывать удовлетворение от того, что они вносят вклад в общественно значимые мероприятия и помогают другим людям. Это может помочь им осознать свою ценность и найти смысл в своих действиях.

Ценностно-нормативная функция детско-взрослой общности влияет на активизацию ценностных ориентаций, норм поведения и установок подростка, которые определяют его представления о том, что важно и ценно в жизни.

Детско-взрослая общность может предоставить подростку модели поведения, положительные ролевые образцы и ценности, которые помогут ему найти свое место в обществе и определить, что для него важно и значимо.

Ценностно-нормативная функция детско-взрослой общности также может помочь подростку развить этическое сознание и моральные принципы, что важно для понимания смысловых ориентиров и ответственного поведения.

Анализ ценностно-нормативной функции детско-взрослой общности позволяет выделить следующие механизмы влияния детско-взрослой общности на активизацию смысла жизни подростка:

- разъяснение ценностей. В детско-взрослой общности могут передаваться ценности и убеждения от взрослых к подросткам. Это может относиться к моральным, этическим, религиозным или культурным ценностям. Разъяснение этих ценностей помогает подросткам определить свои собственные ориентиры в жизни;

- образцы и ролевые модели. В детско-взрослой общности подростки могут обращаться к взрослым, которые становятся для них образцами и ролевыми моделями. Взрослые могут показывать подросткам, как найти смысл в жизни через свои действия, достижения и отношения. Они могут демонстрировать, как преодолевать трудности и принимать важные решения, что помогает подросткам определить свой собственный смысл жизни;

- поддержка и понимание. Могут проявляться в эмоциональной поддержке, конструктивных советах, общении и просто в присутствии взрослых. Когда подросткам оказывают поддержку и понимание, они чувствуют себя более значимыми и осознают, что их жизнь имеет ценность и смысл;

- общественное признание и достижения. Это может быть связано с академическими успехами, спортивными достижениями, художественными талантами и т.д. Через признание и достижения подростки могут почувствовать себя важными и осознать, что их жизнь имеет смысл.

Отношенческая функция детско-взрослой общности также играет значимую роль в стимулировании размышлений подростков о смысле жизни. Так, взрослые, которые устанавливают положительные и поддерживающие отношения с подростками, способствуют их эмоциональному и психологическому развитию. Это помогает подросткам осознать свои ценности, установить личные и профессиональные цели и найти смысл в своей жизни.

Детско-взрослая общность может предоставить подросткам возможность общения с разными людьми, что расширяет их кругозор и позволяет понять различные точки зрения и культуры. Это помогает подросткам найти свое место в обществе и определить свою роль в нем.

Однако, отрицательные отношения с детско-взрослой общностью, такие как недостаток поддержки, конфликты и непонимание, могут вызвать у подростков чувство беспокойства, собственной незначимости и потери смысла. В таких случаях, подростки могут испытывать затруднения в определении своих ценностей и целей, их самооценка может пострадать, а смысл жизни может остаться неопределенным.

Анализ отношенческой функции детско-взрослой общности позволил определить еще ряд механизмов влияния детско-взрослой общности на активизацию смысла жизни подростка:

- поддержка и эмоциональная связь. Подростки, которые ощущают поддержку и эмоциональную связь с взрослыми, чувствуют себя значимыми и

важными. Такие отношения помогают подросткам осознать собственную ценность и найти смысл в своей жизни;

- менторство и руководство. Взрослые, которые являются менторами для подростков, могут помочь им определить свои интересы, цели и потенциал. Через руководство и наставничество взрослые могут помочь подросткам найти свое призвание и смысл жизни;

- предоставление возможностей для развития. Детско-взрослые общности также предоставляют подросткам возможности для развития и самореализации. Взрослые могут помочь подросткам найти свои увлечения и интересы, а также поддерживать их в достижении своих целей;

- разъяснение ценностей и жизненных уроков. Это помогает подросткам развивать собственные системы ценностей и понимание смысла жизни;

- социальная поддержка и принадлежность. Детско-взрослая общность также обеспечивает подросткам социальную поддержку и ощущение принадлежности. Они могут чувствовать себя частью группы или сообщества, что помогает им найти смысл и цель в своей жизни.

Коммуникативно-деятельностная функция детско-взрослой общности оказывает значимую поддержку подросткам в вопросах понимания смысла жизни. Взаимодействие с взрослыми и другими детьми в рамках общности позволяет подростку развивать свои коммуникативные навыки, учиться взаимодействовать с другими людьми, а также устанавливать и поддерживать отношения. Подросток может наблюдать за взрослыми и усваивать их опыт и знания, что помогает ему формировать свои ценности, установки и жизненные приоритеты. Общение в детско-взрослой общности также способствует активизации социальных навыков, что помогает подростку взаимодействовать с другими людьми и успешно функционировать в обществе. Умение эффективно общаться и сотрудничать с другими людьми может помочь подростку найти свое место в обществе и обрести смысл в своей жизни.

Изучение особенностей коммуникативно-деятельностной функции детско-взрослой общности помогла выявить и механизмы, через которые осуществляется влияние общности на понимание смысла жизни у подростков:

- разъяснение ценностей и норм общества. Взрослые в обществе являются носителями ценностей, норм и социальных ожиданий. Подростки взаимодействуют с ними, наблюдают и принимают эти ценности, что помогает им формировать свои собственные ценности и понимание смысла жизни;

- моделирование поведения. Взрослые в общности могут служить моделями для подростков, демонстрируя способы достижения целей, преодоления трудностей и нахождения смысла в своей жизни;

- предоставление возможностей для развития. Это может включать образовательные программы, менторство, волонтерство и другие формы деятельности. Через эти возможности подростки могут развивать свои интересы, узнавать о себе и своих способностях, что способствует более глубокому пониманию смысла жизни;

- поддержка социальной идентичности. Взрослые в обществе могут помочь подросткам определить свою социальную идентичность, принять свою роль и место в обществе. Это помогает им понять, кто они есть и как они взаимодействуют с другими людьми, что, в свою очередь, способствует росту интереса подростков к размышлениям о смысле жизни.

Когнитивно-рефлексивная функция детско-взрослой общности также может оказывать значительное влияние на активизацию смысла жизни подростка. Эта функция предполагает возможность осмысления и размышления о себе, своих ценностях, целях и жизненном пути.

Кроме того, в детско-взрослой общности подростки могут получить поддержку и понимание со стороны взрослых, которые могут помочь им разобраться в своих мыслях и чувствах. Общение с более опытными людьми может помочь подросткам рассмотреть различные варианты и перспективы на жизнь, что способствует осознанию смысла и пониманию того, что они хотят достичь в своей жизни.

Когнитивно-рефлексивная функция детско-взрослой общности также может способствовать развитию критического мышления и самоанализа у подростков. Они могут начать задавать себе вопросы о том, что действительно важно для них и как они видят свое место в мире. Это помогает им определить свои ценности и цели и, в конечном счете, найти смысл в своей жизни.

Когнитивно-рефлексивная функция детско-взрослой общности влияет на расширение представлений подростков о смысле жизни через следующие механизмы:

- образовательная среда. Детско-взрослая общность может предоставлять подростку образовательные возможности и опыт, которые помогают расширить его кругозор и понимание мира. Проведение рефлексии в рамках образовательных занятий учит подростков применять данный навык и в отношении жизненных ситуаций. Через образование и приобретение новых знаний подросток может открывать для себя новые интересы, цели и смыслы жизни.

Говоря о роли детско-взрослой общности в активизации смысла жизни подростка, важно также отметить, что содержательную сторону деятельности детско-взрослой общности составляют следующие элементы: общение (в которой активность человека направлена на взаимодействие с людьми); познание (активность направлена на познание окружающего мира); предметно-практическая деятельность (в которой происходит реализация активности в работе, связанной с освоением и преобразованием предметной среды); духовно-практическая деятельность (активность связана с созданием и (или) использованием духовных и социальных ценностей); спорт (где реализуется функционально-органическая активность); игра (реализация активности в свободном импровизировании в условных ситуациях).

Можно утверждать, что процесс жизнедеятельности детско-взрослой общности представляет собой единство деятельности и взаимоотношений, в том числе, межличностных между субъектами – участниками общности.

Именно через общение со сверстниками в детско-взрослой общности происходит самоутверждение подростка, активизация его социальной

ориентации: подросток усваивает социальные нормы, у него происходит переоценка ценностей, поиски смысла жизни.

Между субъектами общности выстраиваются отношения, которые формируются на основе осознанности. В таких отношениях становится очевидной позиция субъекта относительно других и к коллективу в целом. Поэтому, в процессе совместной деятельности детско-взрослого сообщества необходима эффективная организация такой ситуации, в которой подросток сможет заняться поиском смысла жизни и его поставленные цели будут вполне реализованы.

В рамках детско-взрослой общности подросток сможет удовлетворить потребность в активизации смысла жизни, получить признание со стороны взрослых, проявить свою активность в самовыражении.

Подросток, вступая в детско-взрослую общность, получает шанс создать собственную ценностную систему, обозначить определенные жизненные ориентиры и составить свою картину мира, диктующую выбор путей для понимания смысла жизни.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что от поиска и обретения отдельной личностью смысла жизни зависит ее наполненность, эмоциональная насыщенность, удовлетворенность ею, а, следовательно, качество и результативность жизни как отдельного индивида, так и качество жизни общества.

Сопоставляя рассмотренные вопросы относительно темы нашего исследования, детско-взрослая общность будет рассматриваться нами как пространство общих ценностей и смыслов, обеспечивающее условия для овладения подростками способности к смыслосозиданию.

Здесь отводится значимая роль взрослых в детско-взрослой общности, которые служат примером взглядов на жизнь, ценностей и поведения. Доброта и гуманизм педагогов могут стать для подростка примером и вдохновением для следования, стимулируя их к физическому и духовному росту, к поиску и нахождению своего Я.

Современные детско-взрослые сообщества при эффективном педагогическом подходе могут стать реальными инновационными субъектами позитивной социализации, внешкольного воспитания подростков, эффективным средством развития их личности.

Помощь в стимулировании и развитии смысложизненного самоопределения для подростка является в достаточной степени важным (может быть, самым необходимым) аспектом деятельности педагога в процессе взаимодействия в рамках детско-взрослой общности. Поэтому, в следующем параграфе рассмотрим основные идеи педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

§3 Теоретическая модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения

Для начала рассмотрим суть поддержки в общем смысле. В Толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой слово «поддержка» трактуется в нескольких значениях: как «действие», «то, что поддерживает», как «то, что сохраняет чью-либо жизнеспособность, подкрепляет, усиливает кого-либо» [46, с. 893] или значение глагола «поддерживать» – означает «оказание помощи, содействие» [46, с. 893].

Поддержка рассматривается как явление, осуществляемое в процессе деятельности человека, смысл которого состоит в предоставлении помощи со стороны внешних сил, когда человек сам уже не может по разным причинам самостоятельно справиться [63, с. 96].

Социально-исторические предпосылки появления идеи педагогической поддержки возникли с началом рассуждений педагогов и мыслителей о назначении и ценности детства, с развитием системы образования и утверждением гуманистических педагогических систем (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И. Кант, Ф. Фребель, А. Дистеверг, Д. Дьюи, М. Монтессори и др.).

Идеи педагогической поддержки в российской системе образования возникли в конце XIX века, в качестве примеров можно назвать такие имена как: Л.Н.Толстой, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и др., и продолжилось в начале XX века [34, с. 10].

В 1990-е годы, когда уже произошел и развал СССР, и всей советской модели образования, стали зарождаться контуры новой российской парадигмы отечественного образования, в том числе, зародилось новое научное направление – «педагогика поддержки». Большой вклад в данное направление внесли работы О.С. Газмана, который в 1990-е годы начал разрабатывать научную концепцию педагогической поддержки [35]. Надо отметить, что в период кризисного развития российского образования идеи педагогической поддержки и разработка научного подхода О.С. Газмана явились вполне новаторскими.

По мнению О.С. Газмана, поддерживать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие «самости», «самостоятельности человека» [34, с. 28]. О.С. Газман рассматривает педагогическую поддержку как «процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [35, с. 58].

Рассмотрим сущность рефлексивно-аналитического подхода педагога к процессу и результатам педагогической поддержки (рис. 1).

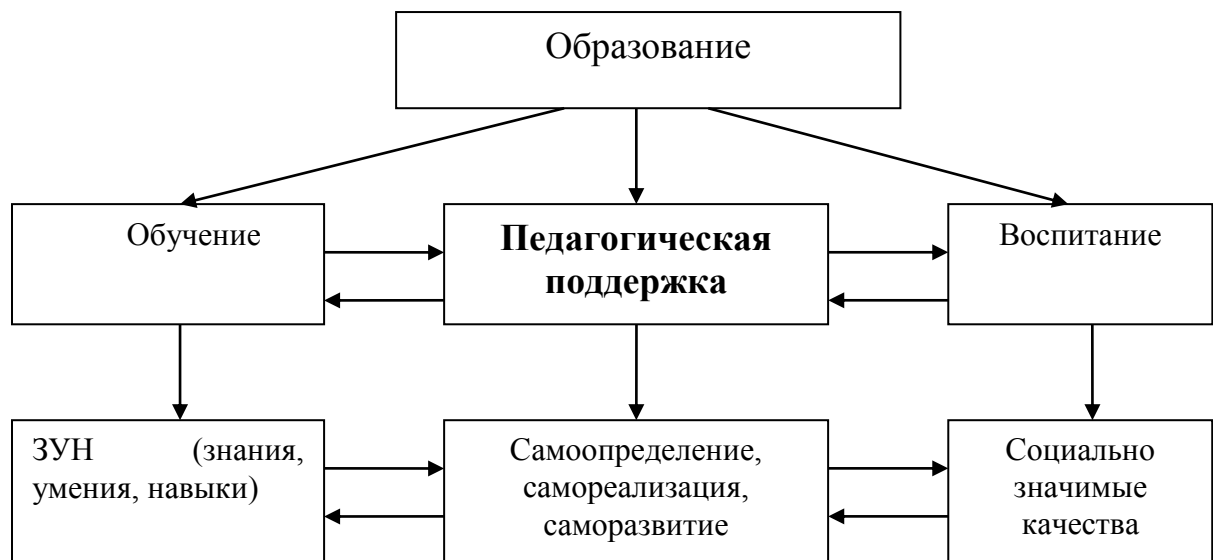


Рисунок 1 – Педагогическая поддержка в образовательном процессе (по О.С. Газману)

О.С. Газман не считает тождественными понятия «педагогическая поддержка» и «процесс воспитания»: разделение социального и индивидуального начала в развитии личности приводит к необходимости выделения в педагогическом процессе двух компонентов: воспитания и педагогической поддержки» [34, с. 28].

Педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет и обогащает их, привносит личностный смысл. Кроме того, педагогическая поддержка может корректировать педагогическую деятельность

по обучению и воспитанию, осознавая реальные проблемы и жизненную ситуацию, владея способами индивидуальной помощи ребенку.

Далее, перейдем непосредственно к рассмотрению механизма процесса развития личности в детско-взрослой общности. Так, В.И. Слободчиков указывает на связь между развитием ребенка и со-бытийной общностью [119, с. 154], в которой формируются два процесса, выступающих механизмом реализации педагогической поддержки: социализация и индивидуализация.

Под социализацией О.С. Газман понимает процесс становления и развития личности, который предполагает освоение индивидом в течение всей своей жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющих ему функционировать в данном обществе.

Согласно концепции О.С. Газмана, педагогическая поддержка в ходе процесса индивидуализации осуществляется в виде педагогической помощи ребенку в развитии индивидуальных особенностей и качеств [32, с. 57].

В педагогической практике детско-взрослой общности также учитываются уже имеющиеся у подростка навыки, знания и интересы, чтобы поддерживать его развитие. Однако, важно отметить, что педагогическая поддержка в детско-взрослой общности также нацелена на расширение горизонтов и создание новых возможностей для развития, не ограничиваясь только тем, что уже есть в наличии.

В детско-взрослой общности, педагогическая поддержка также проявляется через создание безопасной и поддерживающей среды, в которой подростки могут свободно выражать свои интересы и цели. В общности могут обеспечить доступ к разнообразным образовательным ресурсам и инструментам, чтобы помочь подросткам развивать свои способности и умения. В рамках педагогической поддержки в детско-взрослой общности, подросткам также оказывается помощь в осознании и преодолении препятствий и проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения и развития.

Коллеги и сподвижники О.С. Газмана - Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин отмечают, что педагогическая поддержка выступает как посредник, который обеспечивает: 1) взаимодействие педагога и подростка, они сближаются друг с

другом; 2) взаимовлияние процессов социализации и индивидуализации [80, с. 104].

По мнению Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина открытие своего Я, своей уникальной личности не может осуществляться подростком без процесса взаимодействия с социумом и без приобретения определенного социального опыта как средства и условия раскрытия индивидуальности.

Для достижения этой цели, педагогическая поддержка в детско-взрослой общности включает в себя различные мероприятия: организация групповых проектов и активностей; менторская поддержка; создание безопасной и поддерживающей обстановки; развитие навыков социальной коммуникации.

Все эти мероприятия помогают подросткам взаимодействовать с социумом, приобретать социальный опыт и в конечном итоге открывать и раскрывать свою уникальность.

Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин утверждают, что интересы, потребности, возможности ребенка могут оказаться в состоянии внутриличностного конфликта, а также столкнуться с негативным отношением взрослых, нарушающих основные права ребенка, в случае несовпадения притязаний на личный выбор ребенка с целями и установками педагога (межличностный конфликт) [80, с. 64].

Н.Н. Михайлова пишет: «ребенок и педагог, занимая в конфликте разные позиции (один – непосредственный участник конфликта, другой – поддерживающий его в этой ситуации), имеют и разные цели. Цель педагога состоит в обеспечении одновременно двух процессов: правильного выхода ребенка из эмоций в культуру управления конфликтом и культуру гуманных отношений. Педагог не учит, что выбирать, а создает условия для освоения способов, то есть, «как выбирать» [80, с. 68].

Развивая тему пускового механизма, отметим, что в процессе развития личность самостоятельно оценивает, определяет свои интересы и действия, что может привести к конфликту возможностей и своих желаний (развивается внутриличностный конфликт). В процессе разрешения данных конфликтов ребенок учится делать анализ своих действий, сопоставлять поступки и

результаты, размышлять над тем, что он действительно хочет, а что он в реальности может совершить (чаще желание и возможности не совпадают), а итогом является выработка собственных убеждений, Я-позиции, поиск смысловых ориентаций подростковой личности.

На основе проведенного нами теоретического анализа существующих разнообразных научных подходов к определению содержания педагогической поддержки, а также специфики педагогической поддержки в детско-взрослой общности можем сделать вывод о том, что педагогическую поддержку следует рассматривать в двух аспектах: как особую стратегию воспитания, которая ориентирована на оказание помощи ребенку в решении проблем социализации и индивидуализации, возникающие в процессе совместной жизнедеятельности общности и как обобщающую характеристику педагогической деятельности в целом.

В силу возрастного развития, у детей недостаточно в наличии жизненного опыта, поэтому, самостоятельно решить проблему с жизненными трудностями ребенок не может из-за недостаточного социального багажа за плечами, незнания собственных возможностей и способностей. В данном контексте необходима помощь взрослого человека.

Такая ситуация достигает своего пика развития и принимает острую фазу в подростковый период развития личности, во время процесса взросления, когда личность изменяется в физическом, психологическом и социальном аспектах. Об этом подробно рассмотрено во втором параграфе первой главы данной работы. Сейчас остановимся на анализе кризисных явлений в подростковом возрасте.

Психологи отмечают, что основными причинами кризисных явлений в подростковом периоде развития ребенка является несоответствие ускоренного процесса развития умственного и физического уровню социальной зрелости личности подростка, и как следствие этого – у подростка возникает стремление к независимости, самостоятельности, изменяется структура Я-концепции, которая может быть представлена в разнообразных формах проявления: застенчивости,

эгоцентризме, снижении самоуважения, усилении склонности к самонаблюдению [156, с. 87]

Современная социальная ситуация взросления подростков содержит ряд негативных и асоциальных тенденций: рост наркомании, алкоголизма, суицидального поведения, профессиональной и личностной неопределенности.

В этот кризисный для подросткового возраста период начинают складываться механизмы самоопределения, самовоспитания, у подростка в силу возраста имеется повышенное стремление устанавливать границы личностной свободы и ответственности, он начинает накапливать социальный опыт, естественно, не всегда культуросообразный. На данном этапе значима поддержка со стороны взрослого наставника, который должен помочь подростку найти выход из трудной ситуации и обозначить верные ориентиры жизненного пути.

С другой стороны, наблюдается ряд критичных моментов в жизни российского общества: кризис современной семьи с нарушением естественных традиционных связей различных поколений, проблема духовно-нравственных ориентиров общества, социально-психологического отчуждения современных подростков, негативное влияния сложившего информационного общества, нивелирование ценностного содержания воспитания как общественного явления, а образование превратилось в оказание услуги.

Все это актуализирует значимость идеи педагогической поддержки подростков в детско-взрослой общности и требует тщательного научного анализа.

Отметим, что воспитательный процесс как форма становления человеческого в человеке интегрирует в себе основные результаты процессов образования: выращивания (жизнеспособного человека), формирования (специальных способностей), обучения (всеобщим способам деятельности).

По мысли В.К. Рябцева, обобщенной формой выступает представление о процессе как интеграции совокупности элементов: целевых ориентиров, заданные ценностно-смысловой установкой процесса воспитания; предпосылок, в качестве которых выступают предыдущие этапы развития человека, пройденные в процессе педагогической деятельности или протекающих процессов

социализации; совокупности педагогических деятельности подростков и взрослых [107, с. 115].

Если возрастной кризис не оказывает негативного воздействия на развитие личности, то у подростка формируется чувство идентичности, а при неблагоприятном воздействии возникает спутанная форма идентичности, которая осложнена мучительными сомнениями относительно себя, своего выбора и места в жизни, в обществе и туманными жизненными перспективами.

Если детско-взрослая общность имеет социально-ценностную, конструктивную направленность, то она будет способствовать успешной социализации подростка. Такие общности предоставляют подросткам возможность совместного существования и деятельности, что является основополагающим компонентом для развития личности в подростковом возрасте, так как в них подростки проявляют собственную инициативность и активность.

Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение и самоутверждение. Именно поэтому у подростков значительно расширяется круг общения с людьми, они включаются в жизнедеятельность различных общностей, вступая в более тесные и многочисленные контакты, чему во многом благоприятствует участие в детско-взрослой общности.

Влияние детско-взрослой общности на личность подростка зависит от многих факторов: групповое развитие, системы эмоционально-психологических связей и отношения внутри них, положение подростка в системе групповых отношений, насколько оно благоприятно для индивидуального развития (оно может быть поддерживающим и наоборот), насколько важен для подростка коллектив общности, ее ценности, совместная деятельность.

Красной нитью в концепции педагогической поддержки О.С. Газмана проходит идея о саморазвитии ребенка. Как известно, саморазвитие – это постоянная работа личности в направлении самосовершенствования, принятия и

эффективного использования своих личностных качеств [32, с. 37]. Человек, который стремится к саморазвитию, в полной мере сосредоточен на достижении своих желаний и жизненных целей.

Зарубежными психологами анализируются особенности саморазвития личности: так, американский психоаналитик и психолог К. Хорни описывает полную реализацию подлинных возможностей человека [155, с. 311], один из создателей гуманистической психологии К. Роджерс констатирует стремление к выражению и развитию своих возможностей и способностей человека («стремление к самоактуализации») [100, с. 353], а его коллега – А. Маслоу на основе своей пирамиды потребностей свидетельствует о стремлении человека стать тем, кем он может стать.

Саморазвитие личности происходит при наличии определенного скрытого внутреннего потенциала, с одной стороны, оно имеет определенное несоответствие между потребностями и возможностями личности, а с другой, возникают противоречивые моменты между внешними условиями и требованиями. В рамках педагогической поддержки в детско-взрослой общности эти факторы учитываются, а подросткам предоставляются подходящие средства и условия для саморазвития: раскрытие потенциала; соответствие потребностей и возможностей (может включать создание индивидуальных планов развития, адаптацию программ и методик обучения под конкретные потребности каждого ученика); преодоление противоречий (создание безопасного и поддерживающего общего пространства).

Саморазвитие детерминирует самоопределение личности, которое базируется на психологической основе и с позиций педагогической поддержки О.С. Газманом определяется как педагогический процесс, в котором выявляется и утверждается индивидуальная позиция в проблемных ситуациях. По В.Ф. Сафину, самоопределение рассматривается как этап социализации, суть данного этапа заключается в осознании целей и смысла жизни, готовности личности к своей самостоятельной жизни [109, с. 35].

А.В. Мудрик рассматривал его как целостный процесс и личностное явление. Педагог подчеркивал, что «проблема самоопределения актуальна для подростков как проблема не только определения будущего, но и как своего самоопределения в настоящем» [82, с. 34]. И.Д. Фрумин разработал структуру выбора-самоопределения, помогающую сделать правильный осмысленный выбор, на который не будут влиять никакие внешние факторы [154, с. 76].

Как отмечают В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, самоопределение является ведущим аспектом деятельности в подростковом возрасте: «подросток – это существо, которое имеет право самостоятельно искать и выбирать тип и вид ведущей деятельности. Единственная деятельность, которая может претендовать на адекватное соответствие своеобразию социальной ситуации развития подростка – это деятельность самоопределения» [22, с. 89].

Рассмотрим особенности педагогической поддержки самоопределения подростков. По мнению И.Ю. Шустовой, можно выделить три направления педагогической поддержки, которые взаимодополняют друг друга: педагогическая поддержка как помощь в овладении определенных для внутриличностного и социального самоопределения знаний, умений (владение способами самоанализа, целеполагания и планирования); педагогическая поддержка как помощь в удовлетворении ведущих возрастных потребностей подростка; педагогическая поддержка как помощь в разрешении различных конфликтов, возникающих в жизни подростка (внутриличностные конфликтные ситуации, межличностные проблемы в обществе). [165, с. 81].

Смыслжизненное самоопределение включает социальную ориентацию личности, осознание себя частью социальной общности (группы, объединения, нации). В поисках себя, собственного смысла жизни и «выхода» в общественную жизнь в подростковом возрасте молодые люди, стремясь проявить самостоятельность, принимают участие в различных объединениях и движениях. Формирование смыслжизненного самоопределения происходит на протяжении всего жизненного пути человека. Наиболее сензитивным периодом принято считать подростковый возраст, когда происходит осознание себя, своего Я,

прояснение временной перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов.

В свою очередь, самоопределение подталкивает человека к процессу самореализации. Самореализация – по мнению Л.А. Коростылевой, представляет собой одну «из высших потребностей личности, которая ориентирована не только на реализацию человеком своих сил и способностей, но и на постоянное развитие своих возможностей, повышение качества своей деятельности, а ее основу составляют высшие человеческие ценности» [61, с. 9].

Детско-взрослая общность существует в форме появления, развертывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченных пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задается или не в полной мере задается начальными условиями и нормами. Воспитательно-развивающий характер указанных ситуаций определяется наличием в них «со-бытийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей по поводу внесенного в эти переживания содержания и форм взаимодействия.

Принцип смыслового отношения к миру является интегральным критерием, объединяющим все объективные значения предметной деятельности и отношения субъекта, постигающего окружающую его культуру.

Смыслжизненный поиск непосредственно имеет прямую связь с дальнейшей судьбой человека – благополучия и качества жизни, морального и эмоционального удовлетворения ими.

А.В. Серый, автор монографии «Система личностных смыслов: структура, функции, динамика» (Кемерово, 2004), считает смыслжизненное самоопределение высшим уровнем структурной организации системы личностных смыслов, оно предопределено следующими уровнями: биологическим (реагированием на воздействие внешней среды) и потребностно-мотивационным (взаимодействием с предметной действительностью, системой ценностно-смысловых ориентаций) [115, с. 34].

В процессе деятельности детско-взрослой общности могут проявиться все выделенные смысловые критерии самоопределения, значит и различные уровни

субъектности у ее участников. Соответственно, эффективное содействие, направление, корректировка со стороны педагога в условиях детско-взрослой общности предполагает создание условий, активизирующих процесс самоопределения и ориентирующих его на личностное приятие нравственных ценностей.

Одним из требований для педагогической поддержки обучения выступает наличие профессиональных качеств педагога. Педагог, осуществляя педагогическую поддержку подростка в детско-взрослой общности, должен помнить об этической стороне педагогической поддержки, которая основывается на гуманистических принципах педагогики и общечеловеческих ценностях и морально-нравственных нормах.

Процесс реализации педагогической поддержки происходит не спонтанно, а в организованном виде определенной последовательности этапов. О.С. Газман и его соратники в контексте педагогической поддержки жизненного самоопределения затрагивают и проблему смысложизненного поиска подростков. «Жизненное ценностное самоопределение – считает О.С. Газман, – это понятие более широкое, чем профессиональное, нравственное или даже гражданское, поскольку характеризует человека как субъекта собственной жизни и счастья, развивающего свои силы и способности с помощью самоопределения... Человек с детства должен понимать, что он смертен, исходя из этого думать о смысле не столь уж долгой жизни» [32, с. 60].

Педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения помогает использовать проблему в качестве основы для формирования субъектных способностей личности подростка: рефлексии – механизма «выхода» за ситуацию; анализа – возможность определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); проектирования – активная деятельность, нацеленная на изменения ситуации и взятию на себя контроля над проблемой и в отношении самого себя в проблеме.

Н.А. Соколова полагает, что процесс педагогической поддержки в деятельности детско-взрослого объединения является успешным при реализации следующих педагогических условий:

1) субъект-субъектное взаимодействие подразумевает под собой равноправное, активное общение педагога и подростка в ходе взаимодействия.

2) возможность подростку предоставлять право выбора содержания, предмета, форм внеучебной деятельности, которую осуществляет тот или иной педагог.

3) создание многоуровневой развивающей социокультурной, психолого-педагогической среды, в основе которой осуществляется жизнедеятельность детско-взрослой общности, призванной обеспечить комфортные условия для реализации способностей подростковой личности в интеллектуальной сфере, саморазвития личности и творческого таланта.

4) создание ситуации успеха для каждого подростка возможно лишь при реализации всего, о чем было перечислено выше [124, с. 36].

В рамках экспериментальной части исследования нами были также выделены педагогические условия, которые благотворно влияют на смысловое самоопределение подростков.

Можно сказать, что главной целью педагогической поддержки смыслового поиска подростков является формирование у них умения создавать ситуации осмысления жизни. В качестве дополнительной цели выступает помощь в преодолении ими барьеров на пути к осознанию естественной потребности в переживании осмысленности собственной жизни. Реализация дополнительной цели педагогом должна быть частью реализуемой цели педагогической поддержки.

При этом сам педагог должен занимать особую личностно-профессиональную позицию, которая основывается на принципах понимания, принятия и признания школьников в их личностных проявлениях, избегая манипулирование и отстаивая свободу самоопределения.

Не выходя за рамки нашего исследования и не углубляясь в анализ проблематики профессиональной деятельности педагога, отметим лишь, что в специальной научной литературе на примере практического опыта ряд исследователей (О.С. Газман, Н.Н. Михалова, С.М. Юсфин) называют следующие важные качества педагога, которые способствуют эффективной педагогической поддержке: любовь к профессии, призвание, искреннее благоприятное отношение к детям, педагогический оптимизм, профессиональные, интеллектуальные и педагогические способности, творческий подход для решения педагогических задач, а также компетентность и квалификация педагога [80, с. 104].

Перечисленные выше важные профессиональные качества педагога можно дополнить с позиции специфики детско-взрослой общности и учитывая особенности психического развития современных подростков: личностная и профессиональная ориентация на гуманизацию образовательного процесса, уважение к личности ребенка, признание его права на свободный выбор; гибкость мышления, толерантное отношение к различным точкам зрения, которые могут отличаться от общепринятых, творческий подход, инновационное мышление; склонность к личностному и профессиональному развитию, саморефлексии, потребность в самообразовании, саморегуляции в педагогическом поиске инновационных идей и современных технологий, умение пользоваться опытом других коллег, впитывать в себя новаторские средства и методики; общение в диалоговом режиме педагог должен вести в роли сопереживающего партнера, с позиции принятия выбора ребенка, а не в амплуа отстраненного от ситуации ментора.

В.П. Бедерханова [15, с. 18], И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская [57, с. 19] отмечают системообразующий компонент, который выражается в «поддерживающей» позиции педагога. Данный компонент отличается от других своими признаками: позиция педагога основывается на принципах гуманистических ценностей, с помощью которых педагог в подростке видит личность, а значит, педагог выбирает в процессе взаимодействия с подростком не

позицию «каким ТЫ должен стать», а позицию «каким ТЫ хочешь быть и какие условия могут способствовать раскрытию ТВОИХ потребностей».

Подросток, опираясь на свою активность в достижении значительных личностных результатов, решает конкретные реальные проблемы: подросток проектирует и осуществляет сам себя, по словам Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина, преодолевая «собственную недостаточность» [80, с. 97].

В данном контексте важным фактором является способность педагога осуществлять взаимодействие с подростком на основе сотрудничества, поддерживать его в сфере неизведанного: защищая, помогая даже в сложных и рискованных ситуациях, тем самым, создавая условия для приобретения подростком необходимого, но отсутствующего созидательного опыта развития собственных ресурсов.

Одним из основных признаков «поддерживающей» позиции является способность педагога признавать собственную недостаточность в определенных знаниях, способах решения проблем, тем самым демонстрируя подростку, что ошибка – это не тупик, а путь к открытию себя в новых жизненных обстоятельствах.

В ходе проведенного анализа существующих в педагогической науке разнообразных представлений и теоретических подходов по изучаемой нами проблеме исследования, можно обобщить информацию о составных компонентах модели педагогической поддержки подростков в ходе совместной деятельности детско-взрослой общности.

И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская анализируют содержательный компонент модели педагогической поддержки, который определяется авторами в соответствии со структурой содержания педагогической деятельности [57, с. 350]. Он включает в себя следующие блоки: нормативный, креативный, корректирующий, прогностический. Каждый из предложенных блоков имеет свое смысловое и содержательное наполнение, которое отражает специфику осуществления педагогической деятельности по поддержке подростка.

По мнению Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина, технологический компонент содержит в себе различные варианты педагогической поддержки [80, с. 203] и могут включать в себя следующие средства:

- диалогическое общение, которое, по мнению С.Л. Братченко [23, с. 202], А.В. Мудрика [82, с. 246], является естественным способом становления субъект-субъектных отношений;
- рефлексия субъекта внутри собственных представлений о себе, установление и развитие способов самоанализа, которую В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман предлагают в качестве средства самопознания и самоопределения;
- детско-взрослую экспертизу, которую С.Л. Братченко [23, с. 82], А.Н. Тубельский [139, с. 56] называют важным способом, с помощью которого определяется ценностное содержание смысложизненного поиска подростка в ходе совместной деятельности детско-взрослой общности.

Особое значение имеет аналитический компонент модели педагогической деятельности, результативность которого, по мнению ряда ученых – Н.М. Борытко, И.А. Колесниковой, С.Д. Полякова, авторов учебного пособия «Воспитательная деятельность педагога» [57, с. 221], проявляется на следующих уровнях:

1. «организационно-деятельностный», с его помощью выявляется качество организационного процесса совместной деятельности, которая соответствует основным принципам педагогической поддержки;
2. «практический», который поможет фиксировать достижения подростка, его успех как результат совместной или индивидуальной деятельности;
3. «глубинный», с помощью которого определяется положительная динамика изменений участников педагогического процесса (ценностные предпочтения, приобретенный опыт деятельности, опыт решения проблем и др.) и намечаются новые перспективы развития личности подростка.

Целостностный и системный результат педагогической деятельности по поддержке подростка в смысложизненном поиске в ходе совместной

деятельности детско-взрослой общности должен обеспечиваться взаимодействием рассмотренных компонентов.

При этом модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения должна включать в себя следующие блоки:

1. Ценностно-целевой блок ориентирован на формирование ценностного опыта и определение целей. Данный блок включает: ценностную ориентацию, целью которой является помощь подросткам в определении своих ценностей и убеждений; определение целей; индивидуальный подход, предполагающий гибкость и адаптированность к потребностям каждого подростка; взаимодействие с социумом.

Ценностно-целевой блок модели педагогической поддержки направлен на помощь подросткам в развитии и осознании их ценностей и целей, что является важной основой для их саморазвития и смысложизненных поисков в детско-взрослой общности.

2. Содержательный блок модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения направлен на предоставление материалов, которые помогут подросткам расширить свои знания, развить навыки и осознать свои интересы и потребности. Данный блок включает: образовательное содержание; развитие навыков и компетенций; разнообразие форм и методов работы, которые помогут подросткам осознавать различные аспекты своей личности и смысл жизни; интеграцию академических и жизненных знаний.

3. Технологический блок модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения относится к методам, инструментам и подходам, используемым для достижения целей и обеспечения эффективной поддержки подростков. Данный блок включает: использование инновационных методов; индивидуализацию подхода; интерактивные методы и активное участие; онлайн-ресурсы и социальные сети.

В рамках технологического блока эффективным представляется использование тактических приемов педагогической поддержки:

1) Тактика «защиты» предполагает, что педагог примеряет на себя роль адвоката или посредника-защитника. Суть тактики «защиты» состоит в том, что взрослый обеспечивает защиту внутреннего мира подростка, предохраняя его от внешнего социального давления, агрессии или неприятия со стороны окружения. Тактика «защиты» используется в ситуации, когда в силу определенных сложившихся обстоятельств подросток выбивается из общества, является не таким, как все, возможно, даже вызывает неприязнь окружающих.

2) Тактика «помощи». Суть тактики в состоит в следующем: подросток может действовать самостоятельно, с успехом достигать поставленных целей и реализовывать свои планы, но сталкивается с затруднениями, которые требуют помощи в решении определенных проблем. В условиях детско-взрослого объединения взрослый помогает подросткам осознавать свои ресурсы и использовать их для решения поставленных задач. Такая помощь выражается в индивидуальных консультациях, совместной рефлексии, выявлении причин трудностей и нахождении путей их преодоления. Особенностью данной тактики является акцент на постепенном повышении самостоятельности подростка и формировании у него уверенности в собственных возможностях.

3) Тактика «содействие» применяется в случае, когда подросток переоценивает себя и не способен принять верное решение. В деятельности детско-взрослого объединения взрослый выполняет роль наставника, направляя подростка к осмысленному выбору и помогая ему избежать ошибок, вызванных недостаточной рефлексией или переоценкой своих возможностей. Содействие осуществляется через организацию диалога, обсуждения альтернативных вариантов действий, постановку вопросов, стимулирующих подростка к анализу ситуации и выработке оптимального решения.

4) «взаимодействия» предполагает установление партнерских отношений между педагогом и подростком, основанных на взаимном уважении, согласовании целей и совместном поиске путей их достижения. Она применяется в тех

ситуациях, когда подросток сформировал готовность самостоятельного решения своих проблем и активно стремится к этому. В детско-взрослом объединении данная тактика реализуется через договорные формы работы, в рамках которых подростки действуют при опосредованном участии взрослых. Это способствует включению подростков в процессы осознания своих ценностей и смыслов, а также реализации их личностных и социальных инициатив.

Представленные тактики педагогической поддержки являются схемой взаимодействия педагога и подростка, которые поэтапно в процессе совместной деятельности детско-взрослой общности помогут разрешить насущную проблему подростка.

4. Блок условий. Блок условий в модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения включает в себя психолого-педагогические; социально-педагогические и организационно-педагогические условия.

Психолого-педагогические условия включают в себя разработку модели поддержки и развития личности подростка. Этот аспект включает в себя проведение консультаций, тренингов и психологических тестирований, направленных на помощь подросткам в понимании себя, своих потребностей и ценностей.

Социально-педагогические условия предполагают создание поддерживающей образовательной среды, способствующей развитию у подростков навыков самоанализа и самопознания, а также активному участию в коллективной деятельности, направленной на решение реальных социальных задач. Данный аспект может включать в себя организацию групповых занятий, встреч и дискуссий, где подростки смогут обсуждать свои смысложизненные поиски и получать поддержку от сверстников и взрослых. Важно также создать условия для участия подростков в различных социально-педагогических проектах и инициативах, которые могут способствовать их развитию и самоопределению.

Организационно-педагогические условия предполагают разработку и реализацию специальных программ и методик, которые помогают подросткам в

их поисках и самоопределении. Этот аспект может включать в себя проведение индивидуальных консультаций, тренингов и мастер-классов, где подростки смогут получить поддержку и руководство от опытных педагогов. Организационно-педагогический аспект также включает в себя создание структурированных и организованных условий для поддержки подростков, таких как расписание занятий и доступ к ресурсам и материалам, необходимым для их развития и самоопределения.

В целом, блок условий в модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения направлен на создание социально-педагогических и организационно-педагогических условий, которые помогают подросткам осознать и развить свою личность, достичь своих целей и найти свое место в обществе.

5. Оценочно-результативный блок. Данный блок модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения представляет собой систему оценок, которые помогают определить эффективность и результативность проводимых педагогических мероприятий. Он служит основой для оценки достижения поставленных целей и задач, а также обеспечивает обратную связь между педагогом и подростком.

Оценочно-результативный блок включает в себя следующие характеристики:

- определенность - оценки должны быть четко сформулированы и понятными для всех участников образовательного процесса;
- объективность - оценки должны быть независимыми от субъективных предпочтений педагога и учитывать достижения и прогресс каждого подростка в индивидуальной и персонализированной форме;
- дифференцированность - оценки должны учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого подростка, а также различные уровни развития и достижений;

- постоянство - оценки должны быть постоянными и последовательными в течение всего образовательного процесса, чтобы обеспечить объективность сравнения результатов и прогресса;

- мотивационная функция - оценки должны стимулировать подростка к развитию и достижению поставленных целей, а также помогать ему определить свои сильные и слабые стороны.

В рамках оценочно-результативного блока в качестве компонентов смысловжизненного самоопределения и их показателей были выделены:

- ценностно-целевой компонент (понимание цели в жизни; наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни; переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций);

- рефлексивный компонент (уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков);

- когнитивный компонент (понимание значимости смысловжизненных поисков; самооценка достигнутых результатов; ощущение способности контролировать события своей жизни).

Оценочно-результативный блок является важной составляющей модели педагогической поддержки, так как он позволяет определить динамику рефлексивного, когнитивного и ценностно-целевого компонентов смысловжизненного самоопределения подростков и регулировать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и достижениями каждого подростка. Каждый из этих компонентов играет важную роль в процессе активизации у подростков жизненных ориентиров и самосознания. Оценка уровней их сформированности позволяет детально выявить текущие потребности подростков в поддержке и выработать педагогические стратегии для дальнейшего развития (табл 2).

Для оценки уровня сформированности компонентов смысловжизненного самоопределения подростков использован модальный метод, основанный на определении преобладающего уровня среди диагностических показателей. Данный метод применим к исследованию, так как позволяет классифицировать

данные, представленные в номинальной шкале (низкий, средний, высокий уровень), и выявить доминирующее значение.

Таблица 2 – Уровни сформированности компонентов смысложизненного самоопределения

Компоненты	Уровни сформированности компонентов		
	Низкий	Средний	Высокий
Ценностно-целевой	Подростки не осознают жизненные ценности и цели, проявляют пассивность в их формулировании. Цели ситуативны и часто отсутствуют, наблюдается отсутствие интереса к личностному развитию и общественной деятельности.	Жизненные ценности и цели определены частично, но их осознание и стабильность зависят от внешнего влияния. Подростки проявляют интерес к саморазвитию и общественно значимым аспектам, но недостаточно устойчивы в их реализации.	Подростки четко осознают свои жизненные ценности и цели, которые охватывают как индивидуальные, так и общественно значимые аспекты. Наблюдается активная жизненная позиция, стремление к самореализации и осознанию своей социальной роли.
Рефлексивный	Подростки не способны к глубокому самоанализу и рефлексии. Их размышления поверхностны, без попытки анализировать свои поступки, мысли и чувства. Они часто ориентируются на внешние источники (например, книги или мнения других), но не связывают эти идеи с личным опытом.	Подростки способны анализировать свои действия и ошибки, используя развернутые суждения. Однако связь между своими действиями и долгосрочными целями еще не всегда четко выражена. Рефлексия направлена скорее на текущие, краткосрочные аспекты жизни.	Подростки демонстрируют высокую степень осознания своих действий, поступков и их значимости. Развита способность прогнозировать последствия, анализировать свои ошибки и соотносить их с жизненными целями
Когнитивный	Подростки не осознают значимость поиска жизненных смыслов, ощущают себя зависимыми от внешних обстоятельств, неуверены в своих силах. Процесс самооценки отсутствует или поверхностен.	Значимость смысложизненного поиска осознается частично. Подростки проявляют умеренное стремление к самоанализу, но часто недооценивают свои достижения и зависимы от внешних условий.	Подростки ясно понимают значимость поиска жизненных смыслов, демонстрируют способность к самооценке, уверенность в собственных силах и стремление контролировать жизненные события.

Таким образом, предложенная модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого

объединения представляет собой реализацию комплексного подхода, который учитывает различные аспекты развития и самоопределения подростка (рис. 2).

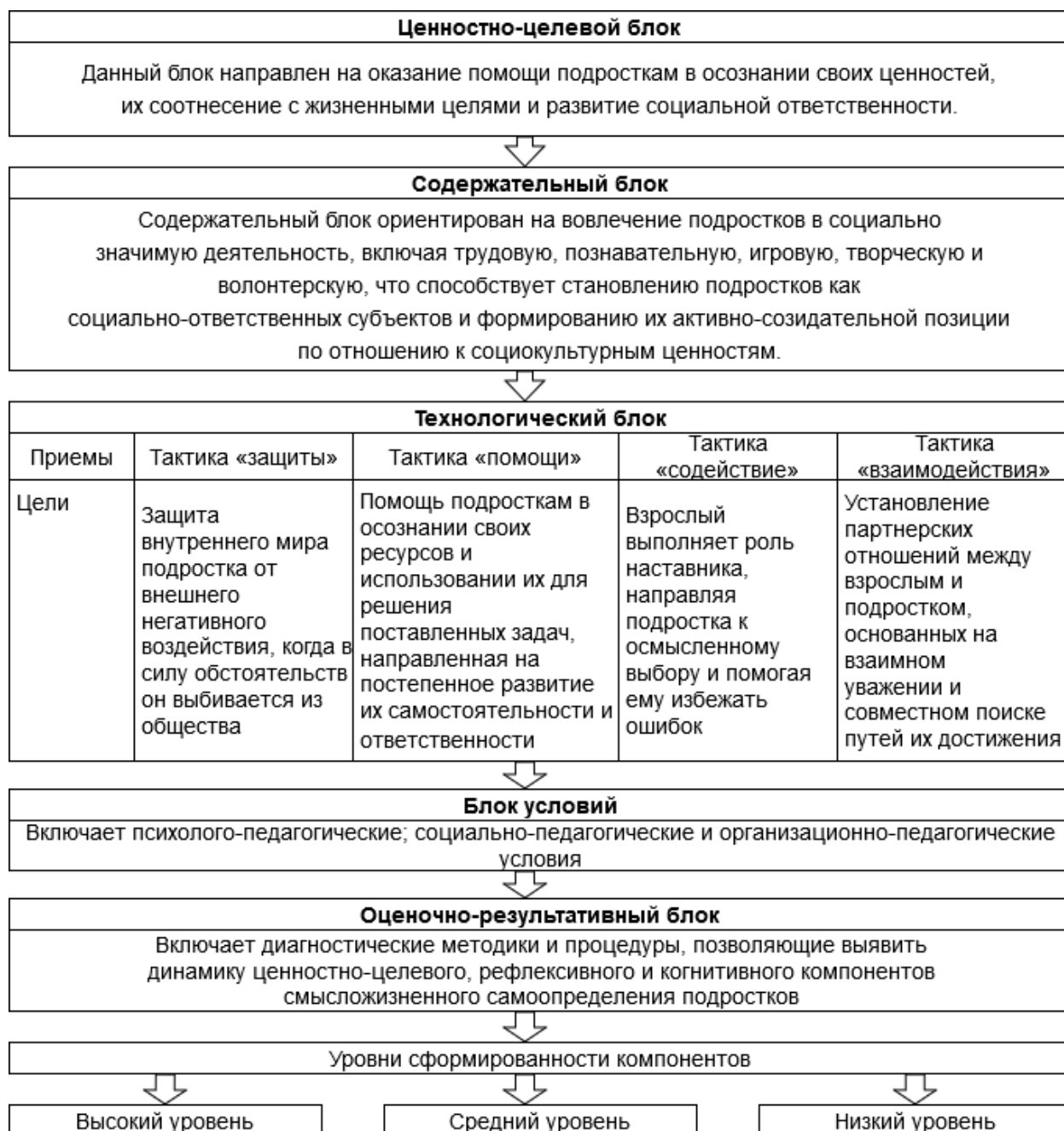


Рисунок 2 - Модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения

Применительно к детско-взрослой общности, педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения подростков рассматривается нами как особая педагогическая практика, которая организуется через социально значимую коллективную деятельность, направленную на создание условий для осознания

подростками своих интересов, ценностей и жизненных ориентиров, а также преодоления препятствий, мешающих их личностному и социальному развитию.

Предложенная в данном параграфе модель педагогической поддержки может способствовать подготовке подростков к самоанализу, рефлексии, критическому мышлению и окажет стимулирующее воздействие на поиски смысложизненного самоопределения подростковой личности.

Выводы по первой главе.

1. В рамках теоретического анализа проблемы смысложизненного самоопределения подростков были рассмотрены существующие концепции смысложизненного самоопределения подростков в философской, психологической и педагогической науке.

В целом, в философской науке многие научные направления, течения, школы в разные исторические периоды вносили свой вклад в исследование сущности понятия «смысл жизни» и раскрытие способов его постижения. Для российской философской мысли вопрос смысла жизни – центральная проблема и как бы она ни решалась, всегда была для русского человека истоком и продуктом творческой деятельности, бытия. Анализ философской литературы показал, что смысл жизни рассматривается как основа для человека. Смысл жизни – это культурное понятие, то есть оно отражает и выражает исторический опыт осмысления многими поколениями людей их жизни в общественной и природной среде; это поиск своей сущности, исходя из понимания тождества мира, человека и общества.

Как ценность, понятие «смысл жизни» включает в себя то, что для человека представляется особенно важным. Философы рассматривают целенаправленность деятельности в целом и связывают с личностно принимаемыми и осознаваемыми индивидом ценностями, которые выступают в качестве высшей цели его деятельности и стремлений.

Философы считают, что смысл жизни тесно связан с понятием смерти. Осознание конца собственного земного бытия выступает стимулом для придания своей жизни определенной осмысленности.

Анализ психологической литературы показал, что в процессе психического развития человека происходит иерархизация смыслов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраивается единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами,

возникает направленность на цели, связанные с жизненным смыслом. То есть, в психологии смысл жизни выступает как особое психическое образование.

Смыслжизненный поиск с точки зрения психологии подразумевает анализ собственного духовного опыта личности, он напрямую связан с формированием целей, которые придают личную значимость содержанию конкретных проявлений поведенческой и умственной активности человека.

В педагогической науке проблема смысла жизни также была объектом научного интереса. Развитие проблемы смысла жизни в отечественной науки прошло достаточно долгий путь: понятие смысла жизни изучалось в рамках христианской педагогики, советской педагогики, педагогики сотрудничества, либерально-гуманистических концепций, личностно-ориентированной педагогики, экзистенциальной педагогики, концепции «школы самоопределения» А.Н. Тубельского, концепции саморазвивающего обучения Г.К. Селевко, концепции самовыражения Е.Н. Степанова, феликсологической концепции Н.Е. Щурковой и Е.П. Павловой, Школы смыслжизненных ориентаций И.В. Ульяновой и т.д. В современной педагогике проблема смысла жизни рассматривается: при определении форм и содержания воспитательного процесса, в процессе взаимного воспитания духовных ценностей, когда педагог учитывает духовный мир ребенка, а не просто разъясняет установки и правила; при поддержке жизненного самоопределения ребенка, что особо актуально для подростков.

2. Обзор научных подходов к понятию «детско-взрослая общность» позволяет определить детско-взрослую общность как первичную контактную группу детей и взрослых, возникающую вокруг схожих потребностей и интересов, осуществляющую пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, совместной деятельности и общении, отражающую характер эмоционально-психологических связей и отношений между участниками.

Детско-взрослая общность рассматривается как жизнедеятельность коллектива, в которой формируются межличностные отношения.

Жизнедеятельность выступает в качестве главного условия самореализации человека. Поэтому, детско-взрослая общность рассматривается нами как пространство общих ценностей и смыслов.

Смысл жизни становится основной проблемой для подросткового возраста, когда сама реальная действительность предоставляет возможность сделать выбор предстоящего жизненного пути. Это имеет большее значение для процесса осознания подростками ценностно-смыслового восприятия происходящего, для самоопределения и смысложизненных ориентаций.

Воспитательные функции детско-взрослой общности связаны с процессом социализации и индивидуализации учащихся. С одной стороны, идет процесс идентификации, формирование эмоционально-психологических связей с другими людьми (взрослыми и сверстниками), процесс понимания принятых групповых ценностей и смыслов, у подростка возникает ощущение «мы». Обратной стороной является обособленный процесс, отсутствие связей, сформированных межличностных отношений, осознание и в таком случае проявление подростком своего «я», своей индивидуальной позиции, ценностей и смыслов имеют значение для личности подростка.

В рамках исследования были выделены следующие механизмы влияния детско-взрослой общности на активизацию поиска смысла жизни подростка: создание поддерживающей образовательной среды; социализация и интеграция; помощь в преодолении трудностей и кризисов; полипозиционное взаимодействие; значимая «встреча» со взрослым.

Таким образом, в процессе совместной деятельности детско-взрослой общности подросток сможет освоить навыки эффективного социального взаимодействия, проектирования и планирования своей деятельности, это поможет определить необходимые направления для его смысложизненных ориентиров, но при условии, что детско-взрослая общность имеет социально-ценностную, конструктивную направленность, только тогда она будет способствовать успешной социализации подростка.

3. В подростковом возрасте, в сложный период развития личности, когда начинает складываться ценностно-смысловая мировоззренческая картина, формируются идеалы, представления о самом себе, особенно необходима педагогическая поддержка.

Анализ педагогической литературы показал, что педагогическую поддержку следует рассматривать в двух аспектах: как особый метод воспитания, который ориентирован на оказание помощи ребенку в решении проблем социализации и индивидуализации, которые возникают в процессе совместной деятельности общности и как обобщающую характеристику педагогической деятельности в целом. Педагогическая поддержка в смысложизненном поиске в подростковом возрасте в детско-взрослой общности должна помочь «перевести» проблему из потенциальной ситуации в актуальную. Проблема может быть использована в качестве основы для формирования субъектных способностей личности подростка: рефлексии; анализа; проектирования. В свою очередь эффективная модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения должна включать в себя ценностно-целевой, содержательный, технологический, блок условий (психолого-педагогических, социально-педагогических и организационно-педагогических) и оценочно-результативный блок.

Таким образом, педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения рассматривается нами как особая педагогическая практика, которая организуется через социально значимую коллективную деятельность, направленную на создание условий для осознания подростками своих интересов, ценностей и жизненных ориентиров, а также преодоления препятствий, мешающих их личностному и социальному развитию.

Глава 2. Содержание и средства педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков

§1 Анализ и оценка исходного состояния смысловжизненного самоопределения подростков

Цель этого этапа исследования – раскрыть сущностные характеристики смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения и возможности педагогической поддержки этого процесса.

Задачи исследования:

- подобрать методики исследования;
- провести диагностику смысловжизненного самоопределения подростков в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе исследования;
- провести работу по педагогической поддержке смысловжизненного самоопределения подростков в экспериментальной группе с участием педагогов детско-взрослого объединения «Память»;
- провести повторную диагностику смысловжизненного самоопределения подростков в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе исследования;
- провести анализ и интерпретацию результатов проведенного исследования.

Этапы исследования:

I. Первый этап (подготовительный).

На данном этапе был осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения; были сформулированы цель, гипотеза, объект, предмет, задачи, и методы исследования, выявлялись идеи педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

II. Второй этап (проведение исследования).

В рамках второго этапа исследования были проведены констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента. Констатирующий этап эксперимента предназначен для получения начальных данных и определения стартовых показателей. На этом этапе проведены измерения и сбор информации, чтобы установить текущее состояние исследуемой проблемы. Здесь были использованы различные методы сбора данных, такие как наблюдение, тестирование и беседы. Следующий этап - формирующий - направлен на внесение изменений в исследуемую ситуацию с целью изучения их воздействия на исследуемые переменные. На этом этапе были проведены различные мероприятия с участием педагогов детско-взрослого объединения «Память», чтобы проверить их влияние на исследуемую проблему. Контрольный этап эксперимента предназначен для оценки результатов и проверки гипотезы. На этом этапе были повторно проведены диагностические исследования в контрольной и экспериментальной группах. В целом, второй этап исследования является ключевым для получения данных и проверки гипотезы. Он позволяет более точно понять и объяснить исследуемую проблему или явление, а также оценить эффективность применяемых методов.

III. Третий этап (обработка и анализ результатов).

На данном этапе было проведено изучение результатов исследования, их анализ, обработка и систематизация.

Базу исследования составили подростки, являющиеся участниками военно-патриотического объединения «Память» (г. Курск).

Критериями для выборки стали: пол; география; возраст; участие в детско-взрослой общности.

В исследовании приняло участие 50 подростков г. Курска. Среди них 26 девочек (52%) и 24 мальчиков (48%). Характеристика выборки по гендерному составу представлена на рисунке 3.



Рисунок 3 - Гендерный состав выборки

Выборку испытуемых представляют подростки в возрасте от 14 до 16 лет. При этом участники исследования распределились следующим образом по возрастному критерию:

- 14 лет – 6 (12%);
- 15 год – 40 (80%);
- 16 года – 4 (8%);

Характеристика выборки по возрастному составу представлена на рисунке 4.

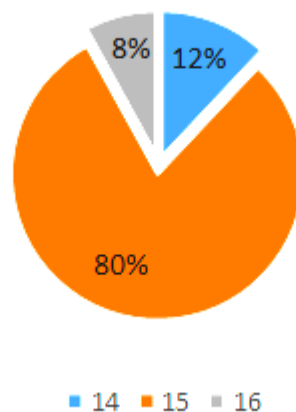


Рисунок 4 - Возрастной состав выборки

Исследование проводилось среди подростков, проживающих в городе Курске и являющихся участниками детско-взрослой общности (военно-патриотическое объединение «Память»).

В таблице 3 представлена аналитическая информация, характеризующую выборку по всем выбранным критериям.

Таблица 3 – Информация по выборке

Характеристика	Мальчики	Девочки
Пол	24	26
География	Курск	
Возраст		
14	2	4
15	18	22
16	4	0
Участие в детско-взрослой общности		
Военно-патриотическое объединение «Память»	24	26

Для проведения исследования подростки были разделены на контрольную и экспериментальную группы с учетом возрастных и половых характеристик участников, чтобы обеспечить их равномерное распределение. Такой подход позволил минимизировать предвзятость и обеспечить сопоставимость результатов между группами. Подростки из контрольной группы участвовали в стандартных занятиях и мероприятиях военно-патриотического объединения «Память». Для работы с подростками из экспериментальной группы была разработана модель педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

Распределение подростков было произведено следующим образом:

- контрольная группа – 25 человек (14 девочек и 11 мальчиков);
- экспериментальная группа - 25 человек (12 девочек и 13 мальчиков).

В рамках оценки уровня смысловжизненного самоопределения подростков были сформулированы основные компоненты, анализируемые в их рамках показатели, а также были подобраны тестовые методики в качестве диагностического инструментария (табл. 4).

Таблица 4 - Схема соотношения компонентов смысловжизненного самоопределения подростков и диагностического инструментария

Компоненты	Показатели	Диагностический инструментарий
Ценностно-целевой	1. Понимание цели в жизни 2. Наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни 3. Переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций	Тест СЖО Д. А. Леонтьева Эссе Опросник смысловжизненного кризиса К. В. Карпинского

Продолжение таблицы 4

Компоненты	Показатели	Диагностический инструментарий
Рефлексивный	1. Уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков.	Эссе
Когнитивный	1. Понимание значимости смысложизненных поисков 2. Самооценка достигнутых результатов 3. Ощущение способности контролировать события своей жизни	Тест СЖО Д. А. Леонтьева Эссе

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Адаптация: Д. А. Леонтьев).

Данный тест позволяет выявить общий показатель осмысленности жизни, а также 5 субшкал, включающих в себя 3 конкретные смысложизненные ориентации и 2 аспекта локуса контроля (табл. 5).

Таблица 5 – Субшкалы теста СЖО

Название субшкалы	Характеристика субшкалы
«Цели в жизни»	Характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.
«Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»	Определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Содержание этой шкалы совпадает с представлением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить.
«Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»	Измеряет удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.
«Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)»	Характеризует представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.
«Локус контроля - жизнь или управляемость жизни»	Отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Бланк методики представлен в Приложении 1.

2. Опросник смысложизненного кризиса К. В. Карпинского.

Цель методики – выявить общий функциональный уровень смысловой регуляции жизненного пути подростка, а также уровень общей осмысленности жизни.

При интерпретации используются следующие значения:

- 0-3 стен (0-80 сырых баллов) – низкий уровень смысложизненного кризиса;
- 4-7 стен (81-123 сырых баллов) – средний уровень смысложизненного кризиса;
- 8-10 стен (124-200 сырых баллов) – высокий уровень смысложизненного кризиса.

Бланк методики представлен в Приложении 2.

3. Коллективные обсуждения и рефлексии. На данном этапе диагностики подросткам было дано задание написать эссе на тему: «В. Франкл «Сказать жизни «Да»». Смысл жизни как источник внутренней силы».

Эссе оценивалось по следующим показателям:

1. Цель и направление мыслей - насколько четко подросток определил свою цель в жизни и какие шаги он предпринимает для ее достижения, есть ли у него планы на будущее и стремление к саморазвитию.

2. Смысл и ценности - как подросток определяет смысл жизни и какие ценности для него важны, есть ли у него глубокое понимание своих убеждений и насколько они соответствуют его действиям и поведению.

3. Рефлексия и самоанализ - насколько подросток способен анализировать и оценивать свои мысли, чувства и действия. Уровень самоанализа указывает на осознанность и понимание собственной жизненной позиции.

4. Перспектива и открытость - насколько подросток способен видеть широкую перспективу и учитывать различные точки зрения, насколько он готов слушать других и открыт к новым идеям и опыту.

5. Эмоциональная глубина - насколько подросток способен выразить и передать свои эмоции и чувства в эссе, насколько он осознает свои эмоциональные реакции и может ли он связать их с общим смыслом жизни.

6. Логическое мышление и аргументация - насколько подросток способен логически аргументировать свои мысли и идеи, насколько качественно он

представляет свои аргументы и использует факты и логические связи для поддержки своих утверждений.

По каждому показателю подростки могли получить:

1 балл - низкий уровень сформированности навыков в рамках оцениваемого показателя;

2 балла - средний уровень сформированности навыков в рамках оцениваемого показателя;

3 балла - высокий уровень сформированности навыков в рамках оцениваемого показателя.

Примеры некоторых эссе представлены в Приложениях 3 и 7.

Оценка показателей каждого из компонентов смысложизненного самоопределения подростков производилась в соответствии с аспектами, имеющимися в методиках диагностического инструментария:

1. Ценностно-целевой компонент:

1) понимание цели в жизни оценивается:

- по субшкале «Цели в жизни» Теста СЖО Д. А. Леонтьева;

- по такому аспекту оценки эссе как «Цель и направление мыслей».

2) наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни:

- по субшкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» Теста СЖО Д. А. Леонтьева;

- по таким аспектам оценки эссе как «Перспектива и открытость», «Эмоциональная глубина»;

3) переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций - по аспектам Опросника смысложизненного кризиса К. В. Карпинского.

2. Рефлексивный компонент оценивается по такому аспекту оценки эссе как «Рефлексия и самоанализ».

3. Когнитивный компонент:

1) Понимание значимости смысложизненных поисков оценивается по такому аспекту оценки эссе как «Смысл и ценности»;

2) самооценка достигнутых результатов - по субшкале «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» Теста СЖО Д. А. Леонтьева;

3) ощущение способности контролировать события своей жизни оценивается:

- по субшкалам «Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)» и «Локус контроля - жизнь или управляемость жизни» Теста СЖО Д. А. Леонтьева;
- по такому аспекту оценки эссе как «Логическое мышление и аргументация».

Каждый компонент оценивался по трем уровням сформированности: высокий, средний и низкий. За основу отнесения к уровню сформированности были взяты характеристики развития разных аспектов смысловой жизни, на выявление которых были направлены методики. Таким образом, основной характеристикой уровней сформированности компонентов смысловой жизни были показатели в баллах, набранные в рамках той или иной диагностической методики, где предусмотрен дальнейший перевод данных баллов в качественные характеристики сформированности определенного компонента.

Рассмотрим результаты диагностического исследования в контрольной группе по выделенным компонентам (табл. 6-8).

Таблица 6 – Результаты проведения диагностики по ценностно-целевому компоненту в контрольной группе на констатирующем этапе

Аспекты	1*		2**			3***	Уровень сформированности и ценностно-целевого компонента
Участники и опроса	«Цели в жизни» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Цель и направление мысли» (эссе)	«Процесс...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Перспектива и открытость» (эссе)	«Эмоциональная глубина» (эссе)	Опросник К.В. Карпинского	
1	28	1	22	1	1	125	Низкий
2	30	1	29	1	1	88	Средний
3	21	1	23	1	1	93	Низкий
4	38	2	25	1	1	82	Средний
5	38	2	39	2	2	80	Высокий
6	30	1	30	1	1	98	Средний
7	35	1	37	2	2	107	Средний

Продолжение таблицы 6

Аспекты	1*		2**			3***	
Участники и опроса	«Цели в жизни» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Цель и направление мыслей» (эссе)	«Процесс...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Перспектива и открытость» (эссе)	«Эмоциональная глубина» (эссе)	Опросник К.В. Карпинского	Уровень сформированности и ценностно-целевого компонента
8	29	1	23	1	1	93	Средний
9	37	2	32	1	1	79	Высокий
10	24	1	31	2	2	97	Средний
11	25	1	30	1	1	65	Средний
12	38	2	37	2	2	100	Средний
13	34	1	29	1	1	91	Средний
14	25	1	28	1	1	98	Средний
15	40	2	38	2	2	80	Высокий
16	32	1	25	1	1	77	Средний
17	24	1	30	1	1	125	Низкий
18	24	1	27	1	1	72	Средний
19	25	1	24	1	1	56	Средний
20	37	2	26	1	1	92	Средний
21	32	1	27	1	1	62	Средний
22	35	1	34	2	2	110	Средний
23	33	1	34	2	2	81	Средний
24	33	1	36	2	2	103	Средний
25	36	1	37	2	2	83	Средний

* Понимание цели в жизни

** Наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни

*** Переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций

Для наглядности представления результатов по рассмотренным аспектам в рамках ценностно-целевого компонента была составлена диаграмма (рис. 5).

Как видно из диаграммы, у большинства подростков отмечается средний уровень сформированности представлений о смысле жизни по рассматриваемым в методике параметрам.

Анализ субшкалы «Цели жизни» показал, что низкий балл набрали только 4% подростков. У этих подростков отсутствует четкая цель в жизни или они не видят смысла в своих действиях. Им необходима дополнительная поддержка и помощь в определении своих ценностей и жизненных целей. Средний балл набрали 72% подростков, что указывает в целом на единство сформированности

представления о смысле жизни среди участников объединения. Следовательно, большая часть коллектива имеет некоторые цели в жизни и видит смысл в своих действиях. Однако, им также необходимо более ясное понимание своих ценностей и возможностей для достижения поставленных целей. Высокий балл набрали 24% подростков. Эти подростки имеют четкие цели в жизни и видят смысл в своих действиях.

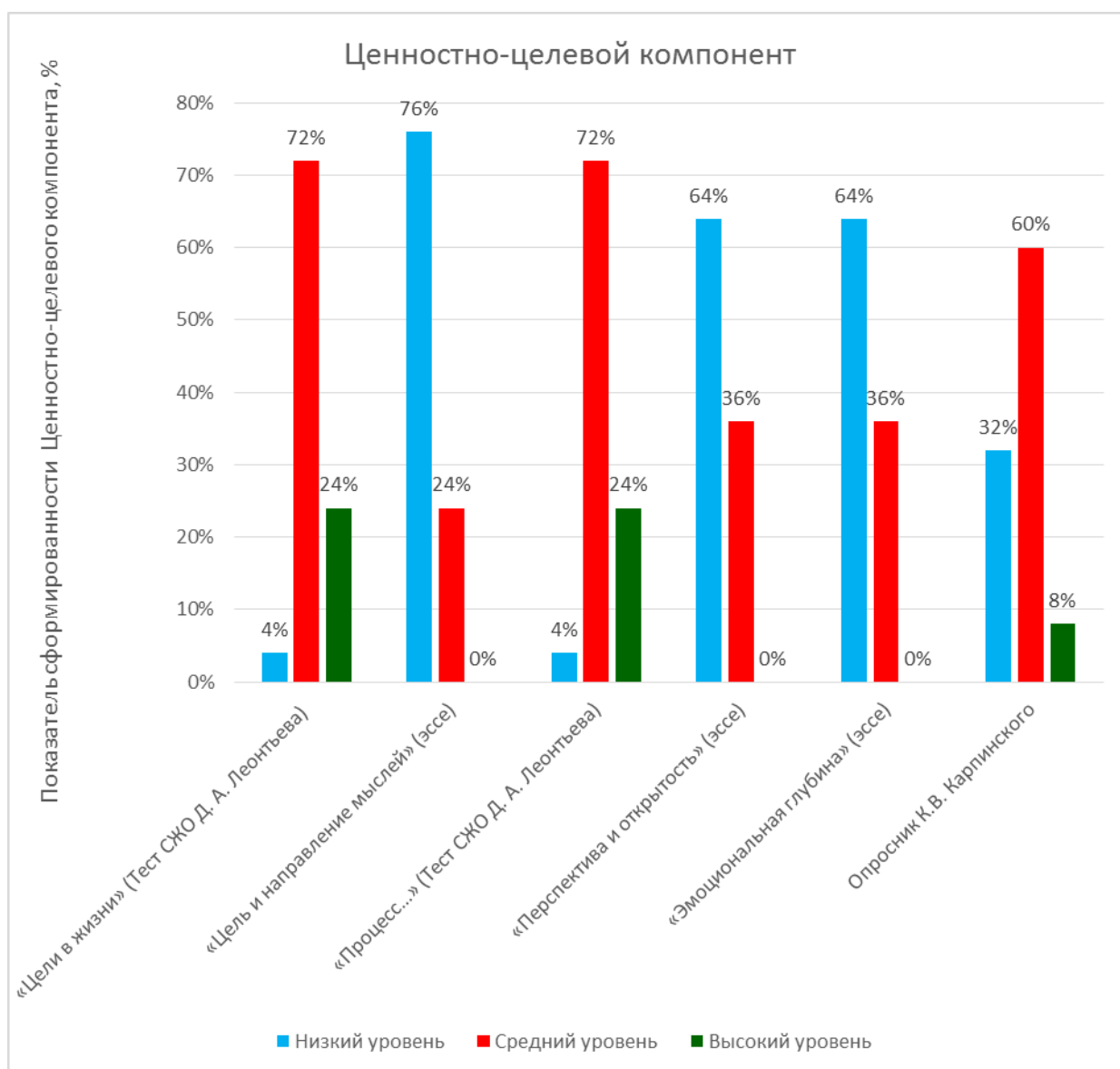


Рисунок 5 - Уровень сформированности Ценностно-целевого компонента смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на констатирующем этапе

Анализ аспекта «Цель и направление мыслей» в рамках написания эссе показал, что представления о цели жизни достаточно слабо сформированы у

подростков. Так, в своих работах подростки упоминают важность смысла жизни, но не указывают конкретную цель, которую они могут преследовать. Вместо этого, авторы эссе приводят примеры целей других людей, таких как достижения в учебной деятельности или оказание помощи близким. Однако, неясно, какие конкретные цели и стремления имеют сами подростки.

Отсутствие конкретной цели привело к снижению ясности и направленности мыслей в эссе. Вместо того, чтобы сосредоточиться на собственной цели, подростки затрагивают идеи, которые могут быть не совсем связаны с их собственной реальностью и опытом.

Для улучшения этого аспекта эссе, подросткам следует более ясно определить, какую цель они имеют в своей жизни. Они могут поделиться своими личными стремлениями и амбициями, указать, что именно мотивирует их продолжать даже в трудные моменты. Однако, отсутствие таких идей в эссе указывает на то, что подростки до конца не осознают, к чему они хотят стремиться в жизни.

Анализ субшкалы «Процесс жизни» показал, что низкий балл набрали только 4% подростков. Результаты свидетельствуют о том, что у небольшой части подростков отсутствуют интересы и эмоциональная насыщенность жизни. Такой низкий процент связан с влиянием духа коллектива, в котором находятся подростки, так как объединение имеет четкие перспективы взаимодействия ребят. Средний балл набрали 72% подростков, что говорит о том, что большинство подростков имеют собственные интересы и эмоциональную насыщенность в жизни. Однако, это также может указывать на то, что у них есть потенциал для дальнейшего развития и расширения своих интересов и эмоционального опыта. Высокий балл набрали 24% подростков. Это говорит о том, что значительная часть подростков имеет эмоционально насыщенную жизнь. Эти подростки имеют сильную мотивацию и цели в своей жизни. Данные результаты могут быть полезными для разработки модели и интенсивов, направленных на развитие интересов и эмоционального благополучия подростков.

Отметим, что в большинстве эссе отсутствует упоминание о способности подростков видеть широкую перспективу и учитывать различные точки зрения (аспект «Перспектива и открытость»). Авторы не описывают, насколько они готовы слушать других и быть открытыми к новым идеям и опыту. Это ограничение указывает на сниженный уровень открытости подростков.

Включение различных точек зрения и способность видеть широкую перспективу являются важными элементами в процессе поиска смысла жизни. Это позволяет подросткам анализировать события с разных сторон, учитывая разные мнения и опыт других людей. Открытость к новым идеям и опыту также помогает расширить понимание и мировоззрение подростков.

Для усиления этого аспекта, подросткам следует размышлять о том, как они относятся к разным точкам зрения, готовы ли они слушать других людей, быть открытым к новым идеям и опыту.

Что касается аспекта «Эмоциональная глубина», отметим, что в большинстве эссе есть упоминание о том, что смысл жизни помогает найти внутреннюю опору, но не описаны эмоциональные реакции и связь с общим смыслом жизни. Это может быть особенно проблематичным для подростков, которые часто испытывают трудности в поиске смысла жизни и нуждаются в педагогической поддержке.

Подростковый возраст - это период значительных изменений и идентификационных кризисов, когда молодые люди начинают искать свою роль в мире и пытаются понять смысл своей жизни. Это может быть сложной задачей, особенно в условиях современного общества, которое предлагает множество вариантов и возможностей, но не всегда помогает найти глубину и цель.

Подростки могут испытывать чувство потери, одиночества и беспомощности, не зная, куда двигаться и как найти собственный путь. Важно понимать, что эти эмоциональные реакции нормальны и естественны в период поиска смысла жизни. Однако, отсутствие поддержки и понимания со стороны взрослых может привести к усугублению этих трудностей.

Педагогическая поддержка имеет важное значение для подростков в поиске смысла жизни. Учителя и другие взрослые должны быть готовы слушать и поддерживать подростков, помогая им выразить свои эмоции и мысли. Обсуждение смысла жизни и помощь в поиске целей может помочь подросткам найти внутреннюю опору, которая поможет им преодолеть трудности и двигаться вперед.

Педагогическая поддержка также должна включать в себя создание безопасной и поддерживающей среды, где подростки чувствуют себя комфортно и могут открыто выражать свои эмоции. Это может быть достигнуто через проведение групповых дискуссий, индивидуальных бесед и различных творческих исследований, которые помогут подросткам осознать свои ценности и убеждения.

Наконец, анализируя результаты методики «Опросник смысложизненного кризиса К. В. Карпинского», отметим, что низкий уровень смысложизненного кризиса наблюдается у 32% подростков из контрольной группы. Это означает, что жизнь этой группы подростков наполнена смыслом, они могут ставить цели и осознают ценность своих действий.

Однако, необходимо учитывать, что 60% подростков испытывают смысложизненный кризис, они испытывают некоторые трудности в поиске смысла и цели в своей жизни, что проявляется в недостатке мотивации, чувстве утраты, непонимании своих жизненных целей.

Высокий уровень смысложизненного кризиса выявлен у двух подростков (8%).

Таким образом, сформированность ценностно-целевого компонента смысложизненных ориентаций по трем показателям находится на низком уровне у большинства подростков. Еще три показателя находятся на среднем уровне.

Далее рассмотрим данные, полученные при анализе рефлексивного компонента смысложизненного самоопределения подростков (табл. 7).

Таблица 7 – Результаты проведения диагностики по рефлексивному компоненту в контрольной группе на констатирующем этапе

Аспект	Уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков	Уровень сформированности рефлексивного компонента
Участники опроса	«Рефлексия и самоанализ» (эссе)	
1	1	Низкий
2	1	Низкий
3	1	Низкий
4	2	Средний
5	2	Средний
6	1	Низкий
7	1	Низкий
8	1	Низкий
9	2	Средний
10	1	Низкий
11	1	Низкий
12	2	Средний
13	1	Низкий
14	1	Низкий
15	2	Средний
16	1	Низкий
17	1	Низкий
18	1	Низкий
19	1	Низкий
20	2	Средний
21	1	Низкий
22	1	Низкий
23	1	Низкий
24	1	Низкий
25	1	Низкий

Для наглядности представления результатов по рассмотренному аспекту в рамках рефлексивного компонента была составлена диаграмма (рис. 6).

Анализ показал, что в большинстве эссе, отсутствуют личные рефлексии и самоанализ подростков, что снижает уровень личной осознанности и анализа. Авторы не делятся собственным опытом или мыслями относительно понимания смысла жизни, ограничиваясь общими идеями и примерами из книги В. Франкла.

Личные рефлексии и самоанализ играют важную роль в написании эссе, позволяя автору выразить свое понимание рассматриваемого вопроса и жизненный опыт по анализируемой теме. Эти элементы создают более глубокую связь между автором и читателем, делая текст более личным и осмысленным. Процесс самоанализа помогает автору исследовать свои взгляды и убеждения, что

способствует развитию критического мышления. В итоге, интеграция личных размышлений делает эссе более значимым, создавая пространство для диалога между автором и читателем.

Для усиления этого аспекта, подросткам следует включить личные рефлексии и мысли относительно смысла жизни. Они могут поделиться собственным опытом, моментами осознания, которые помогают им лучше понять смысл жизни. Это поможет создать более глубокую и личную связь с темой и повысит уровень личной осознанности и анализа в эссе.

Беседа с подростками по данному вопросу позволила установить, что ранее им не приходилось проводить рефлексии и самоанализ.

Подростки отмечали, что им гораздо проще дать оценку действиям других людей, чем своим собственным.

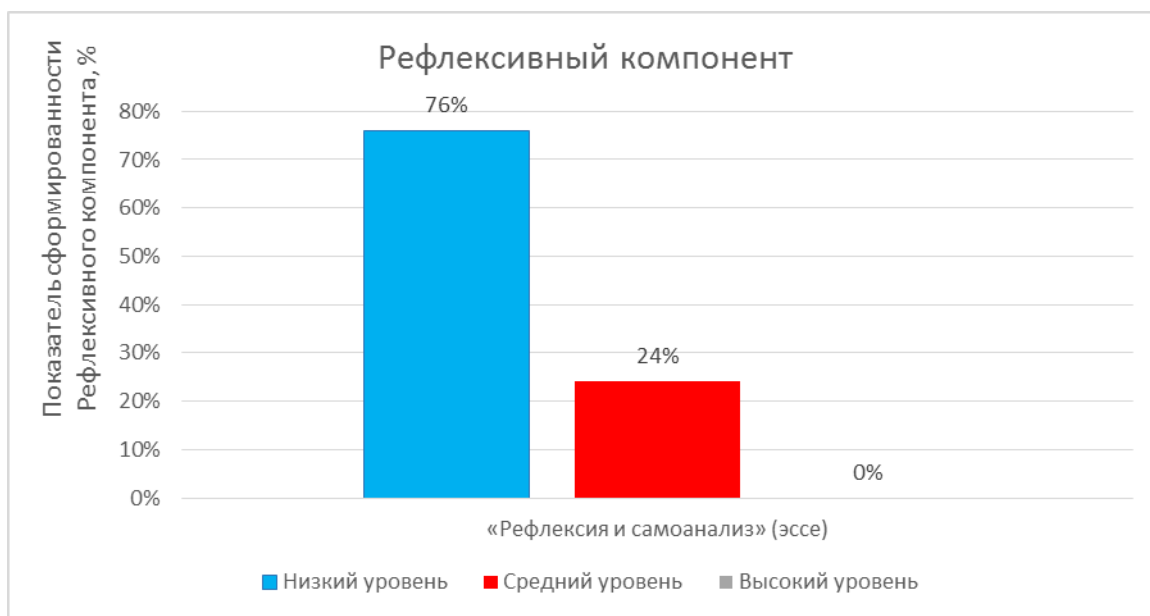


Рисунок 6 - Уровень сформированности Рефлексивного компонента смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на констатирующем этапе

В рамках данной категории оценки эссе нами был также проведен небольшой эксперимент: подросткам предлагалось дать оценку эссе кого-то из участников эксперимента и своему эссе.

В результате анализ эссе, написанного другим человеком, смогли выполнить 9 человек (36%) из контрольной группы. Сделать самоанализ при этом

смогли только 2 подростка (8%) из контрольной группы. Эти результаты указывают на то, что подросткам требуется поддержка и руководство в развитии навыков самоанализа и критического мышления.

Следующим этапом рассмотрим данные анализа когнитивного компонента смысловой жизни подростков в контрольной группе на констатирующем этапе (табл. 8).

Таблица 8 – Результаты проведения диагностики по когнитивному компоненту в контрольной группе на констатирующем этапе

Аспекты	1*	2**	3***			
Участники опроса	«Смысл и ценности» (эссе)	«Результативность жизни...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Я» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Жизнь» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Логическое мышление и аргументация» (эссе)	Уровень сформированности когнитивного компонента
1	1	21	23	27	1	Средний
2	1	23	20	30	1	Средний
3	1	20	18	21	1	Низкий
4	2	21	22	32	2	Средний
5	2	30	27	37	2	Высокий
6	1	25	23	31	1	Средний
7	2	31	25	38	2	Высокий
8	1	24	19	23	1	Средний
9	2	32	24	34	2	Высокий
10	1	24	21	22	1	Средний
11	1	26	21	23	1	Средний
12	2	32	27	32	2	Средний
13	1	27	18	35	2	Средний
14	1	26	19	30	1	Средний
15	2	28	27	39	2	Средний
16	1	24	23	34	1	Средний
17	1	26	15	30	1	Средний
18	1	19	17	26	1	Средний
19	1	21	16	25	1	Средний
20	2	27	22	28	1	Средний
21	1	24	24	33	2	Средний
22	1	28	18	32	2	Средний
23	1	28	24	33	2	Средний
24	1	30	24	33	1	Высокий
25	1	33	24	41	2	Высокий

* Понимание значимости смысловой жизни поисков

** Самооценка достигнутых результатов

*** Ощущение способности контролировать события своей жизни

Для наглядности представления результатов по рассмотренным аспектам в рамках когнитивного компонента была составлена диаграмма (рис. 7).

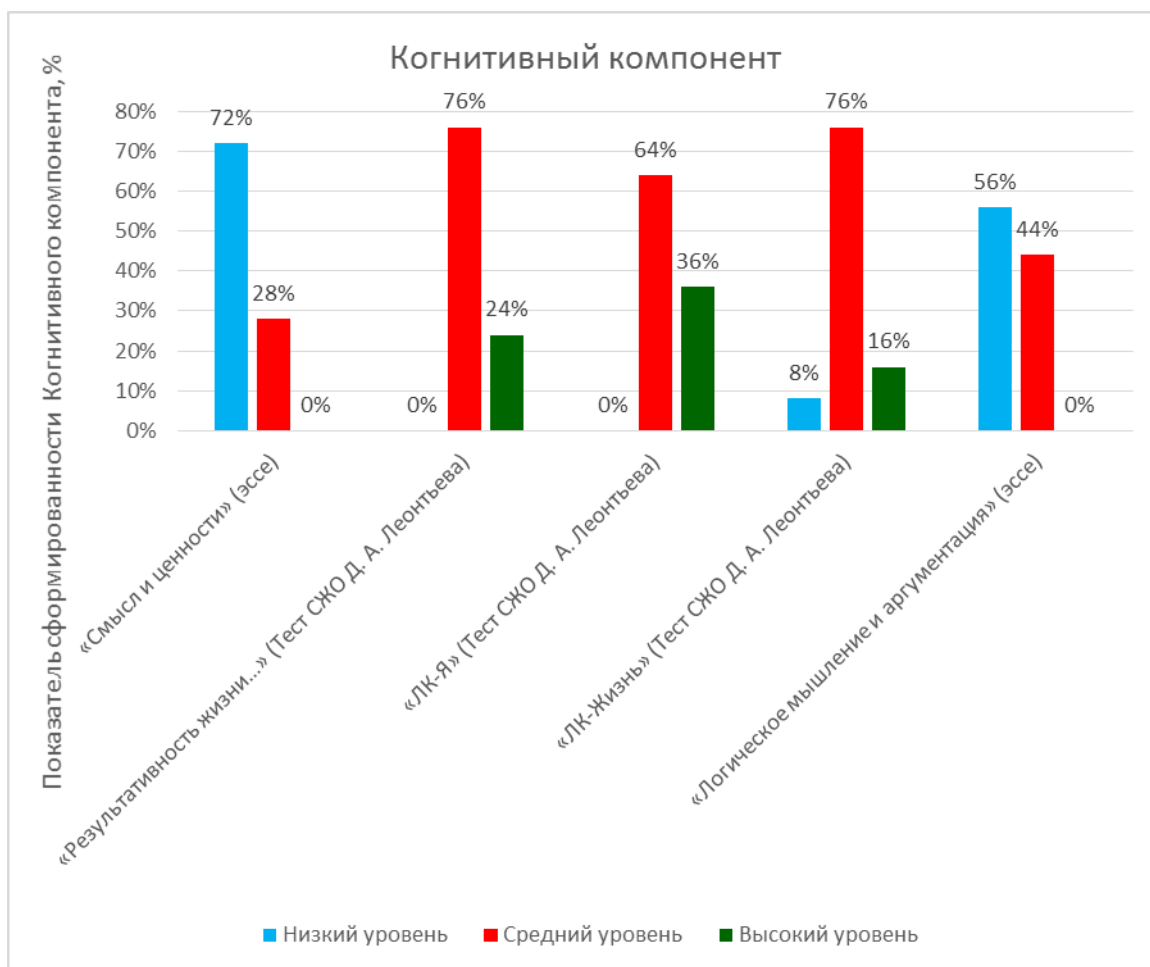


Рисунок 7 - Уровень сформированности Когнитивного компонента смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на констатирующем этапе

Анализ показал, что в эссе присутствует общее понимание смысла жизни, но отсутствует глубокий анализ и развитие этой идеи. В эссе не указано, что именно подразумевается под смыслом жизни и как он может быть определен для каждого отдельного человека, включая подростка. Отсутствует также конкретизация того, какие ценности важны для подростков и как они связаны со смыслом жизни.

Это ограничение снижает глубину и осмысленность эссе. Более полный анализ смысла жизни мог бы включать рассмотрение различных философских и психологических подходов к этой теме, а также рефлексии над тем, что именно делает жизнь значимой и ценной для каждого индивида.

Для усиления этого аспекта эссе, подросткам следует провести более глубокий анализ смысла жизни, выразить свои собственные мысли и идеи на этот счет. Они могут обратиться к своим личным ценностям и объяснить, как они связаны со смыслом их собственной жизни. Однако беседы с подростками на данную тему показали, что большинство участников исследования с трудом могут рассуждать о смысле жизни, они также не имеют твердых убеждений о смысле их жизни.

Аспект «Смысл и ценности» по эссе показал, что подростки не имеют четкого представления о смысле жизни и какие ценности для них важны, у них отсутствуют четкие убеждения по большинству вопросов.

Анализ субшкалы «Результативность жизни» показал, что ни один из подростков не получил низкий балл. Следовательно, все подростки имеют некоторую степень удовлетворенности своей жизнью и достигнутыми результатами. Большинство (76%) подростков получили средний балл по этой субшкале, что указывает на их частичную удовлетворенность своей жизнью и достигнутыми результатами. Около четверти (24%) подростков получили высокий балл, указывающий на достаточно высокий уровень удовлетворенности жизнью и достигнутыми результатами. Данные результаты могут быть полезны для дальнейшего анализа и изучения уровня самореализации и удовлетворенности подростков, а также для разработки модели и встреч, направленных на педагогическую поддержку смысложизненных поисков.

Анализ субшкалы «Локус контроля - Я» показал, что средний балл набрали 64% подростков. Это говорит о том, что большинство подростков ощущают частичный контроль над своей жизнью. Однако, они также испытывают определенные трудности или неуверенность в своих возможностях. Высокий балл набрали 36% подростков. Это указывает на то, что значимая часть подростков все-таки имеет высокий уровень контроля над своей жизнью. Они верят в свои силы и уверены в своих возможностях. Анализ результатов позволяет сделать предположение о том, что некоторые подростки испытывают трудности с контролем над своей жизнью, в то время как другие более уверены и активно

участвуют в процессе принятия решений. Важно учитывать эти различия и предоставлять подросткам возможность развивать навыки самоконтроля и принятия ответственности за свою жизнь.

Анализ субшкалы «Локус контроля - жизнь» показал, что 8% подростков имеют низкий уровень локуса контроля. Это означает, что эти подростки склонны считать, что их жизнь контролируется внешними факторами и событиями, и они не в состоянии контролировать свою собственную жизнь. 76% подростков имеют средний уровень локуса контроля. Это означает, что они могут видеть, как внешние, так и внутренние факторы, влияющие на их жизнь, и имеют определенную степень контроля над своей жизнью. 16% подростков имеют высокий уровень локуса контроля. Они считают, что они полностью контролируют свою жизнь и имеют способность принимать решения и влиять на события. Эти результаты быть полезны для понимания смысложизненных ориентаций подростков и помогают в разработке моделей и подходов, направленных на педагогическую поддержку в их поисках жизни.

Анализ аспекта «Логическое мышление и аргументация» в рамках эссе показал, что данный аспект также слабо развит у подростков, что может быть связано с трудностями подростков в поиске смысла жизни и их потребностью в педагогической поддержке.

Когда авторы эссе приводят примеры из опыта В. Франкла, но не развивают их или не подкрепляют фактами и логическими связями, это может ослабить логическое мышление и аргументацию в тексте.

Для подростков, особенно в период перехода от детства к взрослости, поиск смысла жизни может стать сложным и запутанным процессом. Они могут испытывать неуверенность, сомнения и даже отчаяние, не зная, как найти свою цель и направление. В этом контексте педагогическая поддержка становится крайне важной.

Кроме того, важно помнить, что подростки могут нуждаться в эмоциональной поддержке во время своего пути поиска смысла жизни. Педагогическая поддержка должна включать в себя создание доверительных

отношений, пространства для обсуждения эмоциональных вопросов и проблем, а также помощь в осознании и выражении своих чувств и мыслей.

Таким образом, анализ когнитивного компонента смысловжизненного самоопределения подростков также показал достаточно слабо развитие анализируемых показателей у подростков из контрольной группы.

При этом преобладание у большей части коллектива среднего уровня становления представлений о разных аспектах смысла жизни связано с их участием в детско-взрослой общности, которая помогает им находиться в атмосфере поддержки, коллективного взаимодействия, общения и т.д. Подростки могут разделять ценности общности даже при условии отсутствия или не сформированности своих собственных.

На основании полученных показателей была сформирована сводная таблица, которая отражает уровень сформированности по ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному компонентам смысловжизненного самоопределения подростков (табл. 9).

Таблица 9 – Результаты проведения диагностики по ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному компонентам в контрольной группе на констатирующем этапе (% от общего числа участников)

Уровни сформированности компонентов	Компоненты смысловжизненного самоопределения подростков			
	Ценностно-целевой	Ценностно-целевой	Ценностно-целевой	Ценностно-целевой
Низкий уровень	12	76	4	12
Средний Уровень	76	24	76	76
Высокий уровень	12	0	20	12

Далее рассмотрим результаты исследования уровня развития компонентов смысловжизненного самоопределения подростков из экспериментальной группы (табл. 10-12).

Таблица 10 – Результаты проведения диагностики по ценностно-целевому компоненту в экспериментальной группе на констатирующем этапе

Аспекты	1*		2**			3***	
Участники и опроса	«Цели в жизни» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Цель и направление мысли» (эссе)	«Процесс...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Перспектива и открытость» (эссе)	«Эмоциональная глубина» (эссе)	Опросник К.В. Карпинского	Уровень сформированности и ценностно-целевого компонента
1	36	1	28	1	1	90	Средний
2	28	1	33	1	2	92	Средний
3	22	1	24	1	1	121	Низкий
4	37	2	24	1	1	83	Средний
5	37	2	38	2	2	75	Высокий
6	29	1	29	1	1	73	Средний
7	28	1	24	1	1	87	Средний
8	24	1	31	1	1	77	Средний
9	25	1	32	1	2	92	Средний
10	39	2	38	2	2	90	Средний
11	33	1	26	1	1	76	Средний
12	35	1	30	1	1	94	Средний
13	35	1	35	1	2	60	Средний
14	42	2	39	2	2	81	Средний
15	36	2	38	2	2	63	Средний
16	25	1	28	1	1	102	Средний
17	33	1	28	1	1	91	Средний
18	24	1	23	1	1	110	Средний
19	32	1	37	2	2	78	Средний
20	38	2	27	1	1	58	Высокий
21	36	1	33	1	1	101	Средний
22	38	2	31	1	1	95	Средний
23	26	1	29	1	1	78	Средний
24	25	1	31	1	1	134	Низкий
25	37	2	38	2	2	58	Высокий

* Понимание цели в жизни

** Наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни

*** Переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций

Полученные результатов для наглядности представим в виде диаграммы (рис. 8).

По результатам диагностики видно, что у большинства подростков (80%) понимание целей в жизни находится на среднем уровне. Это может указывать на то, что они имеют некоторые цели и стремления, которые при этом не всегда

являются основополагающими в их жизни. 8% имеют низкий уровень понимания целей в своей жизни, они не задумываются о своем будущем или не могут его смоделировать в своем сознании.

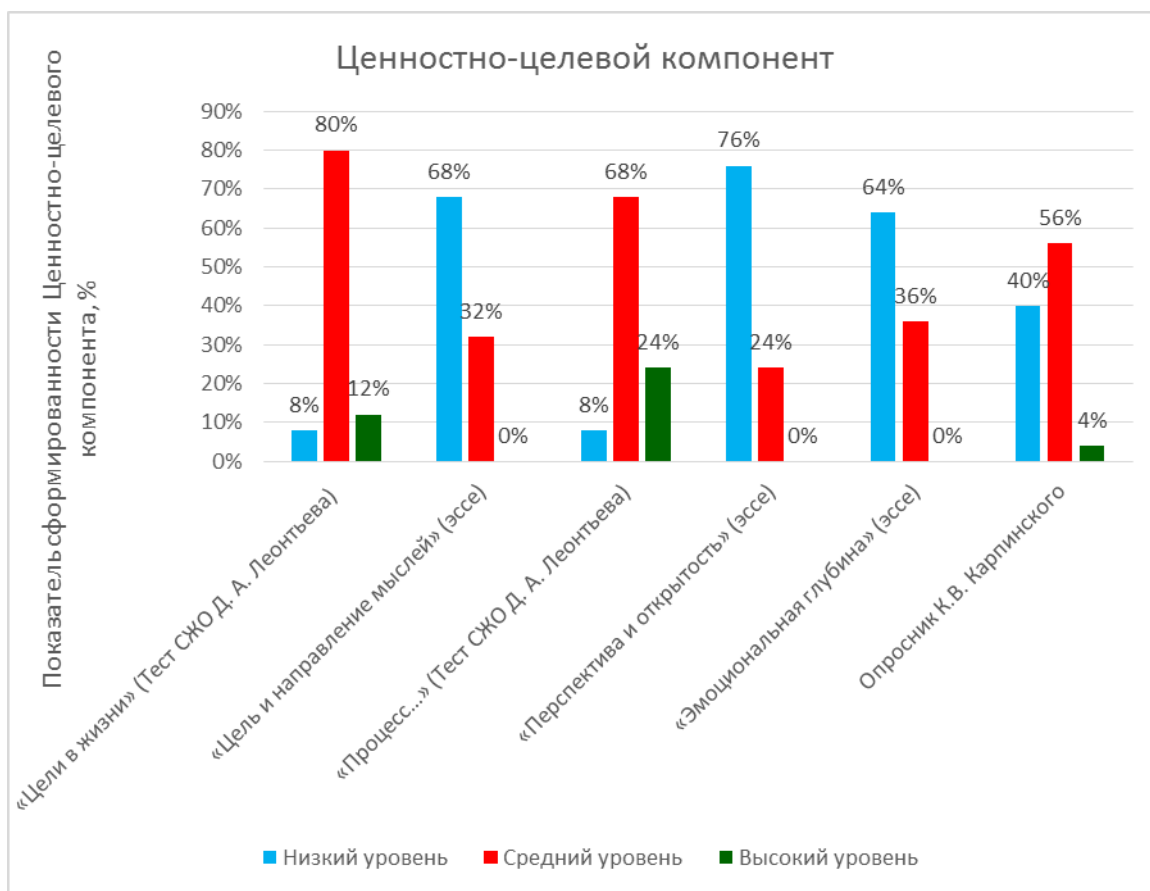


Рисунок 8 - Уровень сформированности Ценностно-целевого компонента смысловой жизни подростков в экспериментальной группе на констатирующем этапе

При этом 12% подростков имеют высокий уровень понимания целей в жизни. Это говорит о том, что они имеют ясные и значимые цели, которые они стремятся достичь. У них есть четкое представление о своем будущем, и они активно работают для достижения этих целей.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что хотя большинство подростков в исследуемой выборке имеют средний уровень понимания цели в жизни, им все же требуется дополнительная поддержка или руководство для формулирования и уточнения своих целей, а также установления четкой временной перспективы.

68% подростков имеют низкий уровень сформированности навыков описания своего видения смысла жизни - при написании эссе они не смогли передать личный взгляд на смысл жизни и подкрепить свое мнение примерами из собственного опыта.

Анализируя результаты по субшкале «Процесс жизни», можно сделать следующие выводы. Большинство подростков (68%) набрали средний балл по данной субшкале: они в некоторой степени воспринимают свою жизнь как интересную и эмоционально насыщенную, но при этом они до конца не понимают смысла жизни. Высокий бал набрали 24% подростков. Это свидетельствует о том, что подростки испытывают высокую удовлетворенность своей жизнью в настоящем. Они видят свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом, у них есть ясное представление о том, что для них важно и что придает смысл и цель их жизни. Остальные 8% подростков не имеют ясное представление о том, что для них важно и что придает смысл и цель их жизни.

Аспекты «Перспектива и открытость» и «Эмоциональная глубина» также получили низкую оценку в рамках анализа эссе подростков. Участники детско-взрослого объединения не справились с заданием по написанию эссе - оно было выполнено в формате краткого пересказа, а не в формате выдвижения собственного мнения и его аргументации.

Анализ результатов диагностики по методике «Опросник смысложизненного кризиса К. В. Карпинского» показал, что у 40% подростков из экспериментальной группы наблюдается низкий уровень смысложизненного кризиса. Это означает, что данная группа подростков находится в гармонии со своими желаниями и целями, имеют представления о смысле своей жизни. Это благоприятное состояние, которое может способствовать их общему благополучию и успешному развитию. Средний уровень смысложизненного кризиса присутствует также у 56% подростков. Данная группа подростков испытывает сложности в поиске смысла жизни, у них есть некоторые сомнения и неопределенность относительно своих жизненных целей и значимости своих действий. Высокий уровень смысложизненного кризиса наблюдается у 4%

подростков. Это говорит о том, что эта группа подростков находится в затруднительном положении и испытывает серьезные трудности в поиске смысла и цели в своей жизни. Работа с данными подростками позволила выявить у них сильное чувство беспомощности, отчаяния и потери направления.

Исходя из данных анализа, можно заключить, что педагогическая поддержка играет важную роль в преодолении смысложизненного кризиса у подростков. Необходимо предоставить поддержку и руководство тем подросткам, которые находятся на среднем и высоком уровне смысложизненного кризиса, включая проведение индивидуальных консультаций, разработку модели поддержки и встреч, направленных на помощь подросткам в поиске смысла и цели в их жизни. Такая поддержка может помочь им осознать свои ценности, развить навыки самоанализа и саморефлексии, а также найти свое место и призвание в мире.

Таким образом, диагностика в рамках ценностно-целевого компонента смысложизненных ориентаций подростков позволила установить, что большинство участников исследования имеют низкий и средний уровень сформированности показателей, выделенных в рамках данного компонента.

Далее рассмотрим данные, полученные при анализе рефлексивного компонента смысложизненного самоопределения подростков (табл. 11).

Таблица 11 – Результаты проведения диагностики по рефлексивному компоненту в экспериментальной группе на констатирующем этапе

Аспект	Уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков	Уровень сформированности рефлексивного компонента
Участники опроса	«Рефлексия и самоанализ» (эссе)	
1	1	Низкий
2	2	Средний
3	1	Низкий
4	1	Низкий
5	2	Средний
6	1	Низкий
7	1	Низкий
8	1	Низкий
9	2	Средний
10	2	Средний
11	1	Низкий

Продолжение таблицы 11

Аспект	Уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков	Уровень сформированности рефлексивного компонента
Участники опроса	«Рефлексия и самоанализ» (эссе)	
12	1	Низкий
13	2	Средний
14	2	Средний
15	2	Средний
16	1	Низкий
17	1	Низкий
18	1	Низкий
19	2	Средний
20	1	Низкий
21	1	Низкий
22	1	Низкий
23	1	Низкий
24	1	Низкий
25	2	Средний

Полученные результаты отражены в диаграмме (рис. 9).

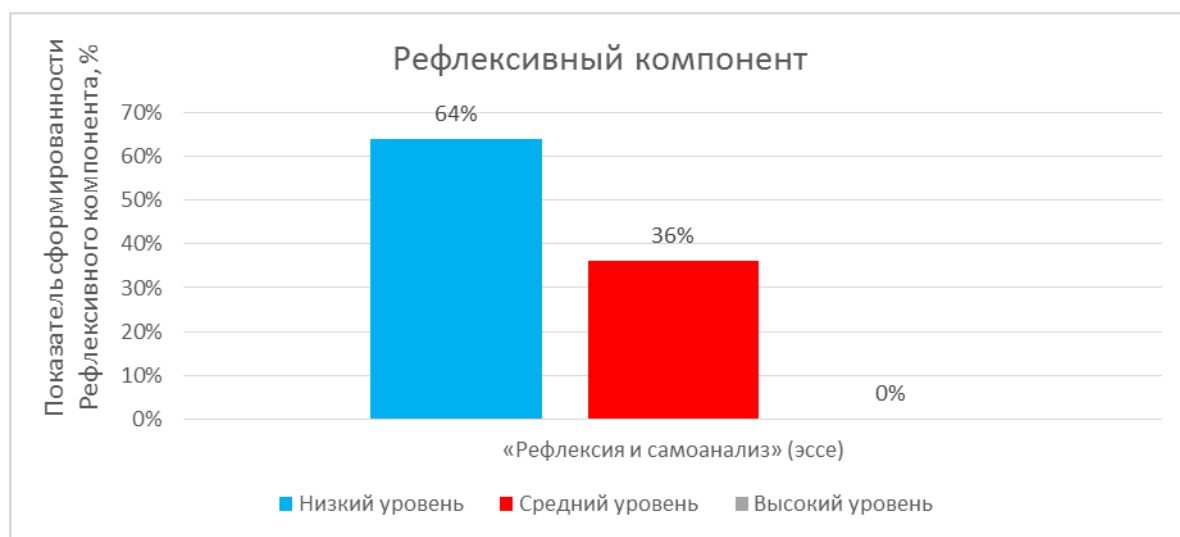


Рисунок 9 - Уровень сформированности Рефлексивного компонента смысловой жизни подростков в экспериментальной группе на констатирующем этапе

Как видно из диаграммы, большинство подростков (64%) не смогли сформулировать идею понятия смысла и ценности жизни при написании эссе. Представление о смысле жизни у большинства подростков сводилось к простому цитированию содержания книги В. Франкла без представления собственных идей, своего видения вопроса проблемы поиска смысла жизни.

Эксперимент в рамках эссе, рассмотренный ранее в рамках описания результатов диагностики в контрольной группе, (подросткам предлагалось дать оценку эссе кого-то из участников эксперимента и своему эссе) показал, что анализ эссе, написанного другим человеком, смогли выполнить 8 человек (32%) из экспериментальной группы; сделать самоанализ смогли только 3 подростка (12%) из экспериментальной группы.

Далее рассмотрим данные, полученные при анализе когнитивного компонента смысложизненного самоопределения подростков (табл. 12).

Таблица 12 – Результаты проведения диагностики по когнитивному компоненту в экспериментальной группе на констатирующем этапе

Аспекты	1*	2**	3***			
Участники опроса	«Смысл и ценности» (эссе)	«Результативность жизни...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Я» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Жизнь» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Логическое мышление и аргументация» (эссе)	Уровень сформированности когнитивного компонента
1	1	24	25	31	1	Средний
2	1	22	23	29	1	Средний
3	1	19	17	19	1	Низкий
4	2	20	21	31	1	Средний
5	2	29	26	36	2	Высокий
6	1	24	22	31	1	Средний
7	1	23	19	24	1	Средний
8	1	27	20	24	1	Средний
9	1	25	20	23	1	Средний
10	2	33	28	33	1	Высокий
11	1	25	24	35	1	Средний
12	1	26	19	36	2	Средний
13	1	27	23	34	1	Средний
14	2	29	28	41	2	Высокий
15	2	32	26	40	2	Высокий
16	1	18	16	27	1	Средний
17	1	25	23	32	1	Средний
18	1	20	15	26	1	Средний
19	1	30	23	34	1	Средний
20	2	28	21	29	1	Средний
21	1	29	19	33	1	Средний
22	2	32	25	35	2	Высокий
23	1	25	18	31	1	Средний
24	1	25	14	30	1	Средний
25	2	34	25	40	2	Высокий

* Понимание значимости смысложизненных поисков

** Самооценка достигнутых результатов

*** Ощущение способности контролировать события своей жизни

Полученные в рамках диагностики данные представлены в диаграмме (рис. 10).

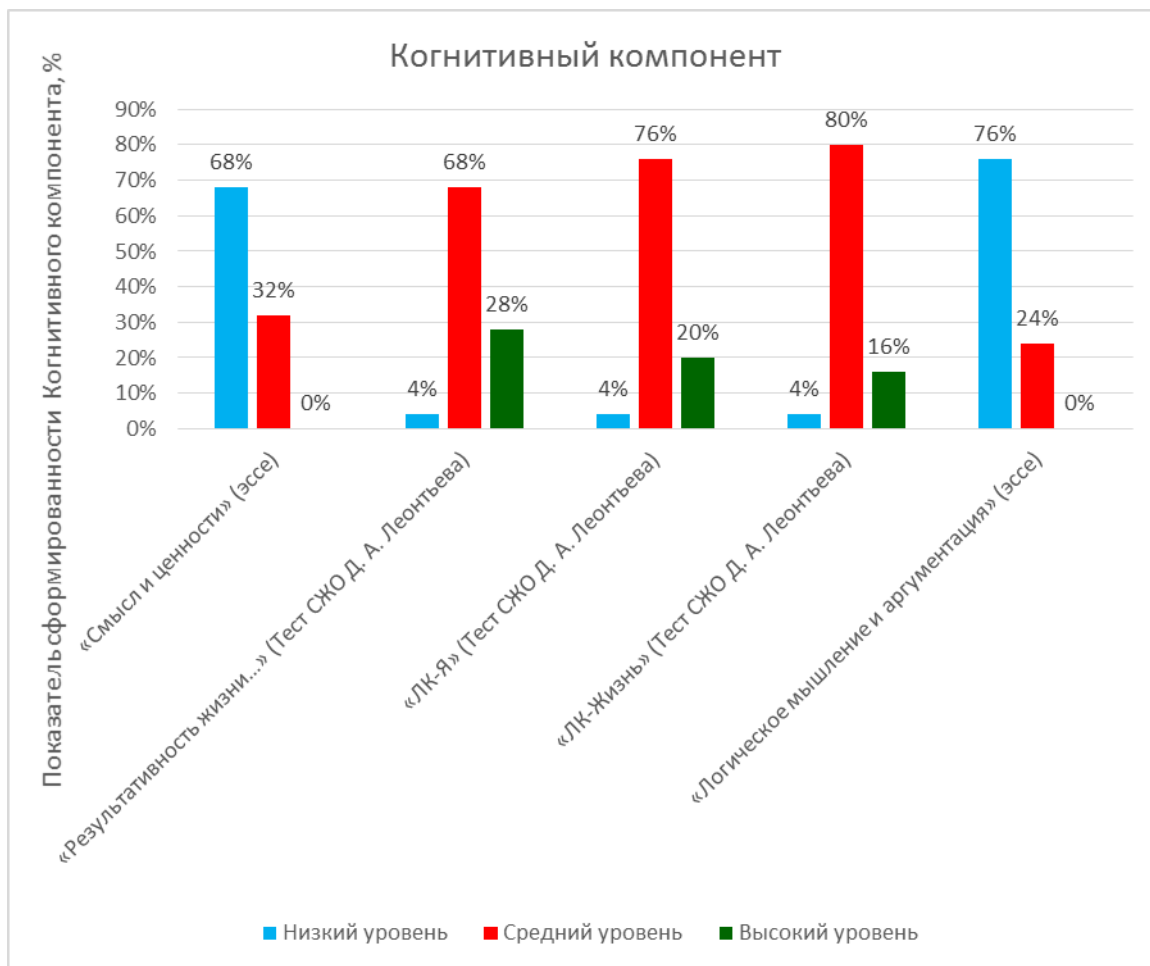


Рисунок 10 - Уровень сформированности Когнитивного компонента смысловой жизни подростков в экспериментальной группе на констатирующем этапе

Диагностика показала, что 68% подростков не смогли дать характеристику смыслу и ценности жизни, как с точки зрения В. Франкла, так и с позиции своего опыта.

Результаты теста смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, показали, что 68% подростков имеют средний балл по субшкале «Результативность жизни», что свидетельствует о том, что большинство подростков оценивают прожитую жизнь как среднюю по продуктивности и осмысленности. При этом значительная часть подростков (28%) ощущает полную удовлетворенность своей жизнью.

Только 4% участников экспериментальной группы абсолютно не удовлетворены тем, как выстроена их жизнь. Полученные результаты подтверждают необходимость и важность педагогической поддержки, которая помогает подросткам найти смысл в своей жизни, развивать свои таланты и достигать личностного роста. Педагоги играют важную роль в формировании позитивной самооценки и уверенности подростков, что способствует их успешной самореализации и нахождению своего места в обществе.

Из результатов теста видно, что низкий балл по локусу контроля «Я» набрали 4% подростков. Это означает, что эти подростки имеют низкую уверенность в своей способности контролировать события своей жизни и строить ее в соответствии с собственными целями и представлениями о смысле жизни. Они не чувствуют своей автономности и испытывают зависимость от внешних обстоятельств. В некоторой степени это может быть связано с тем, что они живут в родительских семьях, то есть во многих сферах они чувствуют зависимость от своих родителей. Однако при этом важно заметить, что большая часть опрошенных подростком, несмотря на регулярное взаимодействие с родителями, имеют достаточно высокий показатель локуса контроля «Я». Так, средний балл по локусу контроля «Я» набрали 76% подростков. Это говорит о том, что большинство подростков имеют целостное представление о себе как о сильной личности, способной контролировать события своей жизни и принимать решения в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни. Однако это представление не всегда имеет практическую реализацию, нередко остается только на уровне идеи и фактически никак не реализуется в ежедневной деятельности и поведении подростков. Высокий балл по локусу контроля «Я» набрали 20% подростков. Это говорит о том, что некоторые подростки имеют высокую уверенность в себе, они ощущают большую автономию и свободу выбора. Полученные результаты указывают на необходимость работы над укреплением у подростков чувства собственной автономии и контроля над собственной жизнью.

Исходя из результатов теста по субшкале «Локус контроля – жизнь», можно сделать следующие выводы. Большинство подростков (80%) набрали средний балл, что означает, что они имеют среднюю степень уверенности в том, что их жизнь зависит от их выбора и решений. 16% подростков набрали высокий балл, что указывает на их высокую убежденность в своей способности контролировать свою жизнь. 4% подростков набрали низкий балл, что говорит о том, что у них отсутствует ощущение контроля над своей собственной жизнью.

На основании анализа показателей была сформирована сводная таблица, которая отражает уровень сформированности по ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному компонентам смысловжизненного самоопределения подростков в экспериментальной группе (табл. 13).

Таблица 13 – Результаты проведения диагностики по ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному компонентам в экспериментальной группе на констатирующем этапе (% от общего числа участников)

Уровни сформированности компонентов	Компоненты смысловжизненного самоопределения подростков		
	Ценностно-целевой	Рефлексивный	Когнитивный
Низкий уровень	8	64	4
Средний Уровень	80	36	72
Высокий уровень	12	0	24

Результаты диагностики показали, что в экспериментальной и контрольной группах наблюдался преобладающий средний и низкий уровень сформированности компонентов смысловжизненного самоопределения.

В целом, подростки имеют определенную степень уверенности в своей способности контролировать свою жизнь, хотя есть различия в уровне убежденности между отдельными подростками. Формирование уверенности можно связать с влиянием со стороны коллектива детско-взрослой общности, в которой находятся подростки, так как взаимодействие со сверстниками и взрослыми, разделяющими их убеждения и позиции, несомненно, оказывает воздействие на самосознание подростков и восприятие себя в контексте социального взаимодействия. Данные выводы имеют важное значение при

разработке моделей и подходов к поддержке и развитию подростковых смысловых ориентаций.

При написании эссе подростки не смогли выразить аргументированно свое отношение к понятию смысла жизни, равно как и не смогли придерживаться в своей работе логичной последовательности передачи собственного отношения к смыслу жизни - эссе написано обрывисто, не связно, не имеет четкой структуры изложения, одна мысль циклично повторяется в рамках эссе и не имеет последовательного развития.

Анализ полученных данных позволяет подтвердить предположение о том, что именно в подростковом возрасте индивид нуждается в дополнительной поддержке и помощи в поиске смысла жизни. Проведенный анализ также имеет практическую значимость для разработки модели и встреч, направленных на оказание педагогической поддержки смысловых самоопределения подростков.

Проведенный анализ показал, что у современных подростков имеются трудности в вопросах поиска смысла жизни по всем трем компонентам смысловых самоопределения - ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному, что может быть связано с быстрым темпом современной жизни, социальным давлением, неопределенностью будущего, отсутствием ролевых моделей и другими факторами. В связи с этим нами был разработан комплекс мероприятий, направленный на оказание педагогической поддержки подросткам с целью их смысловых самоопределения в рамках детско-взрослой общности.

Один из основных элементов этого комплекса - проведение тренингов и групповых занятий, на которых подростки смогут размышлять о своих ценностях, интересах, мечтах и целях. Эти занятия помогут им осознать свои внутренние потребности и задуматься о том, что они хотят достичь в жизни.

Кроме того, в рамках комплекса мероприятий предусмотрено организация индивидуальных консультаций с педагогом, где подростки смогут обсудить свои проблемы, сомнения и вопросы, связанные с поиском смысла жизни. Это поможет

им получить индивидуальную поддержку и руководство в процессе самоопределения.

Важным элементом комплекса является организация дискуссионных клубов и круговых обсуждений, направленных на осознание ценностей, интересов и жизненных приоритетов подростков. Эти формы работы позволяют создать условия для рефлексии и диалога, будут способствовать развитию критического мышления и осмысленному выбору жизненных ориентиров. Данный формат особенно подходит для работы в детско-взрослой общности, где каждый участник может найти поддержку и вдохновение от сверстников и взрослых.

Кроме того, нами разработаны специальные материалы и ресурсы, которые помогут подросткам разобраться в себе и своих ценностях, а также в путях достижения своих целей. В качестве материалов были использованы книги, видеоматериалы и другие инструменты.

Также значимым элементом комплекса являются практико-ориентированные задания и творческие формы самовыражения, включая ролевые игры, арт-практики, создание индивидуальных и коллективных продуктов (эссе, видеопроекты и др.), направленные на самопознание и саморазвитие.

Все эти мероприятия и ресурсы направлены на помощь подросткам в поиске смысла жизни и их смысложизненного самоопределения. Они помогают подросткам развивать свою самооценку, понимать себя и свои потребности, а также находить свое место в обществе.

§2 Реализация модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения

В рамках диагностического исследования был выявлен ряд проблем, с которыми сталкиваются современные подростки в процессе смысложизненного самоопределения:

1. В рамках ценностно-целевого компонента:

- 1) недостаточная ясность в понимании смысла жизни, ценностей и возможностей для достижения поставленных целей;
- 2) отсутствие способности подростков видеть широкую перспективу, планировать и брать пример с других.

2. В рамках рефлексивного компонента: отсутствие личных рефлексий и самоанализа подростков, снижающих уровень личной осознанности.

3. В рамках когнитивного компонента:

- 1) отсутствие интересов и эмоциональной насыщенности жизни;
- 2) частичная удовлетворенность своей жизнью и достигнутыми результатами;
- 3) сложности в поиске смысла жизни, сомнения и неопределенность относительно жизненных целей и значимости своих действий, а также сильное чувство беспомощности, отчаяния и потери направления;
- 4) ощущение частичного контроля над своей жизнью, сопряженное с определенными трудностями и неуверенностью в своих возможностях.

Выявленные проблемы наметили цель и задачи модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

Цель модели – развитие у подростков ясного понимания смысла жизни, своих ценностей и возможностей для достижения поставленных целей, а также развитие интересов, эмоциональной насыщенности и удовлетворенности жизнью.

Задачи модели:

– одной из центральных задач формирующего этапа эксперимента было создание детско-взрослой общности, основанной на принципах сотрудничества,

взаимопонимания и со-творчества. В рамках экспериментальной группы педагоги и другие взрослые выступали не только как наставники, но и как полноценные участники коллективной деятельности;

- проведение индивидуальных и групповых занятий по самоанализу, помогающих подросткам осознать свои жизненные цели;

- проведение тренингов и практических занятий по развитию навыков планирования и прогнозирования, помогающих подросткам видеть широкую перспективу и брать пример с других;

- предоставление подросткам индивидуальной поддержки и консультаций со стороны педагога, помогающих им преодолевать трудности и неуверенность в своих возможностях;

- проведение тренингов по поиску смысла жизни и развитию уверенности в своих действиях, направленных на достижение жизненных целей;

- вовлечение подростков в процесс принятия решений и планирования деятельности объединения, что способствует развитию контроля над собственной жизнью;

- организация тренингов, игр и других форм активной работы, направленных на развитие социальных и коммуникативных навыков, а также позитивной жизненной позиции.

В основу модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения были положены следующие идеи:

1. Индивидуальный подход. Модель учитывает индивидуальные потребности и особенности каждого подростка. Она предлагает индивидуальные стратегии и методы работы с каждым участником исследования.

2. Включение подростков в коллективную творческую деятельность. В рамках разработанной модели практиковалось создание положительного эмоционального настроения, сплочение коллектива, более близкое знакомство подростков друг с другом, выявление способностей и интересов детей, проявление актива.

3. Взаимодействие. Модель подразумевает активное взаимодействие между педагогами, родителями и другими специалистами, чтобы обеспечить эффективную поддержку подростков. Важно сотрудничество и обмен информацией между всеми участниками образовательного процесса. В ходе реализации программы взрослые активно вовлекались в ключевые мероприятия: от планирования и обсуждения задач до их реализации и анализа результатов. Например, педагоги вместе с подростками участвовали в волонтерских акциях, туристических походах и творческих проектах, выступая как организаторы и партнеры. Такое равноправное участие способствовало выстраиванию доверительных отношений и снижению барьера «взрослый-ребенок».

4. Комплексный подход. Модель учитывает различные аспекты развития подростков, включая их умственные, эмоциональные, физические и социальные потребности. Она предлагает широкий спектр стратегий и методов работы с подростками.

5. Позитивная атмосфера. Модель направлена на создание благоприятной и поддерживающей среды, где подростки чувствуют себя комфортно и могут развиваться. Она поощряет позитивное отношение к обучению и стимулирует мотивацию подростков.

6. Гибкость. Модель гибкая и адаптивная, она может быть изменена и адаптирована в зависимости от конкретных потребностей подростков и ситуации. Она может быть модифицирована и усовершенствована со временем, чтобы соответствовать изменяющимся требованиям и запросам.

7. Открытость и прозрачность. Модель предполагает открытое и прозрачное общение между всеми участниками образовательного процесса. Она стимулирует обмен информацией, обсуждение и совместное принятие решений.

8. Безопасность. Детско-взрослая общность стала важным условием для формирования безопасной и поддерживающей среды, где подростки могли открыто выражать свои мысли, идеи и переживания. Это способствовало развитию у них уверенности в своих силах, готовности брать на себя ответственность и искать собственные смыслы и цели.

9. Оценка и обратная связь. Модель предусматривает систематическую оценку и обратную связь, которая помогает отслеживать прогресс подростков и эффективность модели. Это позволяет вносить корректировки и улучшать работу модели на основе полученных результатов.

10. Стимулирование самостоятельности и развития. Модель поощряет самостоятельность, инициативу и развитие подростков. Она помогает им развивать навыки самоорганизации, критического мышления, способность к рефлексии и другие ключевые компетенции. В процессе взаимодействия взрослые становились для подростков ролевыми моделями, демонстрируя важность таких качеств как ответственность, честность, взаимопомощь и самоотдача. Благодаря такому подходу подростки не только перенимали социально значимый опыт, но и формировали личные жизненные ориентиры.

Эти положения способствуют эффективной реализации модели педагогической поддержки и помогают достичь оптимальных результатов для каждого подростка.

Реализация модели осуществлялась на базе военно-патриотического объединения «Память» (г. Курск). Выбор данного детско-взрослого объединения является обоснованным и целесообразным в контексте оказания педагогической поддержки подросткам в смысловом самоопределении по ряду причин.

Во-первых, в объединении «Память» подростки вовлечены в процесс гражданско-патриотического воспитания, они изучают историю России и военных подвигов, а также принимают участие в волонтерской деятельности и помощи ветеранам. Это помогает подросткам развивать гражданскую позицию, чувство ответственности и созидательную активность, что является важным фактором в их смысловом самоопределении.

Во-вторых, военно-патриотическое объединение «Память» предлагает подросткам возможность развивать коллективистские и лидерские качества через участие в различных мероприятиях, организации экскурсий и мастер-классов. Это способствует осознанию собственного потенциала, развитию коммуникативных

навыков, умению работать в команде и принимать ответственность за свои решения.

В-третьих, военно-патриотическое объединение «Память» предоставляет подросткам социальную поддержку и возможность общения с единомышленниками. В рамках объединения подростки могут найти новых друзей, поделиться своими мыслями и переживаниями, получить психологическую поддержку и помощь в сложных ситуациях. Это помогает подросткам справиться с возникающими трудностями и повышает их самооценку.

Указанные факторы делают детско-взрослое объединение «Память» эффективной базой для дальнейшей углубленной работы с подростками в рамках оказания им педагогической поддержки в их смысловом самоопределении.

Для реализации модели педагогической поддержки смысловом самоопределении подростков в деятельности детско-взрослого объединения были выбраны следующие методы:

- метод поощрения - педагогическая поддержка осуществляется путем выражения признания и поощрения подростков за их усилия и успехи (может быть выражено в виде похвалы, наград или других форм признания достижений);
- метод «предоставления дополнительных полномочий» - подростки могут принимать решения, участвовать в планировании и организации мероприятий, а также участвовать в принятии решений, касающихся их собственного самоопределения;
- метод критики - предполагает предоставление обратной связи и конструктивной критики подросткам. Педагог помогает подросткам осознать свои слабые стороны и ошибки, а также предложить им способы для их преодоления и развития;
- метод коммуникативного тренинга предполагает использование ролевых игр для развития и самоопределения подростков;
- метод самодиагностики - помощь подросткам в определении их сильных и слабых сторон, интересов, ценностей и жизненных целей;

- метод самооценки - помощь подросткам в развитии навыков самооценки и самоанализа, а также помощь в установлении реалистичных и достижимых целей;
- метод самоорганизации - помощь подросткам в развитии навыков самоорганизации и планирования (разработка плана действий, установка приоритетов и осуществление планов с минимальной помощью со стороны);
- метод самоопределения - создание ситуаций, в которых подростки должны самостоятельно принимать решения и делать свободный выбор относительно своего самоопределения;
- метод самореализации - создание условий для подростков для выполнения индивидуальной работы в соответствии с поставленными задачами;
- метод самоконтроля - помощь подросткам в развитии навыков самоконтроля и саморегуляции;
- метод самопрогнозирования - построение перспектив своего дальнейшего развития, стратегии и тактики саморазвития, планирование ближайшей и отдаленной перспектив своей деятельности.

При этом работа с подростками была направлена по двум векторам педагогической поддержки – устранение барьеров, которые препятствуют смысловому самоопределению подростков и организация совместной работы с подростками в рамках детско-взрослой общности [39, с. 90].

В основу модели педагогической поддержки смысловому самоопределению подростков в деятельности детско-взрослого объединения были включены пять блоков, рассмотренные ранее: ценностно-целевой, содержательный, технологический блоки, блок условий и оценочно-результативный блок.

Ценностно-целевой блок в разработанной модели включает следующие этапы:

1. Выбор площадки реализации модели. В рамках площадки было выбрано военно-патриотическое объединение «Память» (г. Курск). В объединении взаимодействие осуществлялось с 50 подростками в возрасте от 14 до 16 лет.

2. Разработка коллективных встреч с педагогами объединения и подростками, определение цели и темы встреч, хода встреч и т.д.

Далее рассмотрим структуру содержательного блока модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения.

В рамках предложенной нами модели была проведена 21 встреча с подростками в формате коллективно-творческого дела с участием самих подростков и педагогов объединения. Основателем технологии КТД является И.П. Иванов. «Коллективные творческие дела», согласно автору, – «это прежде всего полнокровная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая борьба за улучшение окружающей жизни. В этой жизни, в этой борьбе педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и впереди них. Постоянная многосторонняя забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях, о далеких друзьях, поиск лучших средств этой заботы, все более четкая организация своей жизни, разнообразных дел на пользу и радость своему коллективу и другим людям – вот что сплачивает воспитателей и воспитанников» [51]. Сущность КТД И.П. Иванов видит в коммунарской методике – системе коллективного творческого воспитания, которая представляет собой педагогику коллективной творческой жизни. На основании этой методики И.П. Иванов разработал технологию коллективного организаторского творчества, основные этапы которого включают [51]:

1. Выбор идеи (на основе имеющейся информации выбирается интересный проект; затем проводится конкурс среди групп, чтобы найти лучшие идеи и предложения по его реализации).

2. Обсуждение идей (на общем собрании обсуждаются все представленные варианты; один из них выбирается для реализации, а также формируется совет, который будет представлять каждую группу).

3. Разработка проекта (совет, основываясь на предложениях групп, дорабатывает выбранный проект, учитывая местные условия; распределяет задачи между группами и следит за выполнением работы).

4. Обсуждение результатов (после завершения проекта проходит общее собрание, где каждая группа делится своим мнением о том, что получилось, а что нет, и предлагает идеи для будущих проектов).

Важно отметить, что коллективно-творческое дело (КТД), согласно И.А. Колесниковой, представляет собой «педагогический проект со всеми необходимыми признаками: поиском области приложения коллективных сил; коллективным планированием; совместным творчеством, сопровождающимся ветвящейся активностью участников, особым типом отношений; получением специфического продукта; рефлексией по поводу совместной деятельности и ее результата» [56, с. 159]. При этом КТД находит реализацию в следующих видах: познавательные дела; трудовые дела; художественные дела; экологические дела; спортивные дела; досуговые дела и т.д. Предложенные виды были включены нами в разработанную в рамках исследования модель, включающую 21 встречу. В каждой встрече принимали участие пятеро взрослых членов объединения (два педагога-наставника, тренер детско-взрослого объединения, психолог и соискатель). Педагоги-наставники, соискатель и тренер организовывали совместную деятельность подростков, помогали им в выполнении заданий, а также создавали доброжелательную атмосферу на встречах. Психолог проводил индивидуальные беседы с подростками, помогал им разобраться в своих чувствах и эмоциях, а также давал рекомендации по вопросам самоопределения.

В рамках разработанной модели нами использовались разнообразные виды внеурочной деятельности подростков:

1) познавательная деятельность (Встреча 7. Тренинг «Управление эмоциями»; Встреча 4. Развитие коммуникативных навыков и т.д.);

2) трудовая деятельность (Встреча 12. Трудовая деятельность – помощь в организации мероприятия, приуроченного ко Дню Победы);

3) игровая деятельность (Встреча 13. Игры и задания на развитие креативности);

4) досугово-развлекательная деятельность (Встреча 3. Медитация и релаксация; Встреча 6. Просмотр аниме сериала «Город, в котором меня нет» и т.д.);

5) проблемно-ценностное общение (Встреча 2. Осознание себя и своих интересов; Встреча 5. Круглый стол «Мои цели и мечты»; Встреча 18. Встреча с участниками СВО и т.д.);

6) художественное творчество (Встреча 11. Занятие по творчеству и самовыражению и т.д.);

7) социальное творчество (социально-преобразующая деятельность) (Встреча 9. Волонтерская деятельность – проведение новогоднего праздника в детском доме);

8) спортивно-оздоровительная деятельность (Встреча 17. Спортивные мероприятия);

9) туристско-краеведческая деятельность (Встреча 15. Разработка индивидуального проекта по улучшению состояния окружающей среды и т.д.).

Каждая из встреч, несомненно, объединяет в себе не один, а несколько видов внеурочной деятельности, поэтому одну и ту же встречу можно отнести сразу к нескольким из девяти представленных видов.

Встречи с подростками из объединения осуществлялись один раз в полтора месяца на протяжении двух лет. Каждая встреча имеет определенную тему, связанную с развитием личности и самоопределением подростков. Все встречи разделены на пять направлений (табл. 14).

Содержательный блок включал в себя разработку идей КТД, включая формы взаимодействия подростков и педагогов, детальное планирование и описание встреч, диагностическую и психологическую поддержку смысложизненного самоопределения.

Технологический блок включал подготовку диалоговых, мультимедийных и проектных технологий для реализации модели педагогической поддержки. Кроме того, данный блок включал проведение интерактивных взаимодействий, мастер-классов и т.д.

Таблица 14 – Разделы модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения

Раздел	Описание
1. Знакомство	Встреча 1. Знакомство и установление доверительных отношений
2. Работа по развитию навыков рефлексии и самоанализ	Встреча 2. Осознание себя и своих интересов (лекция) (Приложение 4) Встреча 6. Просмотр аниме сериала «Город, в котором меня нет» Встреча 11. Занятие по творчеству и самовыражению Встреча 19. Развитие навыков принятия решений Встреча 21. Обсуждение достижений, пройденного пути и личного роста каждого участника
3. Работа по развитию навыков планирования	Встреча 8. Задание на обучение планированию Встреча 13. Игры и задания на развитие креативности Встреча 14. Встреча по высадке деревьев, цветов. Беседа о важности сохранения природы. Встреча 15. Разработка индивидуального проекта по улучшению состояния окружающей среды Встреча 16. Презентация и обсуждение проектов по улучшению состояния окружающей среды
4. Работа по осознанию целей в жизни	Встреча 5. Круглый стол «Мои цели и мечты» Встреча 9. Волонтерская деятельность – проведение новогоднего праздника в детском доме Встреча 12. Трудовая деятельность – помощь в организации мероприятия, приуроченного ко Дню Победы Встреча 17. Спортивные мероприятия Встреча 18. Встреча с участниками СВО Встреча 20. Интерактивная лекция «Профессиональное самоопределение»
5. Работа по обучению контролю	Встреча 3. Медитация и релаксация (Приложение 5) Встреча 4. Развитие коммуникативных навыков Встреча 7. Тренинг «Управление эмоциями» Встреча 10. Тренинг «Развитие уверенности в себе» (Приложение 6)

Блок условий включает определение и обоснование условий реализации модели. Анализ литературы по вопросам педагогической поддержки, а также наблюдение за деятельностью педагогов детско-взрослого объединения и ее участниками позволили сформулировать следующие педагогические условия, способствующие смысловжизненному самоопределению подростков: психолого-педагогические; социально-педагогические и организационно-педагогические.

Психолого-педагогические условия включают:

- Использование дифференцированных методов взаимодействия с подростками, основанных на учете их личных особенностей, уровня развития и интересов, с целью поддержания индивидуальной траектории самоопределения и

развития. Данный аспект был сформулирован на основании данных диагностики подростков и наблюдения за ними. В рамках одной и той же активности подростки проявляли различный уровень заинтересованности, а также отличные друг от друга результаты рефлексии, каждый подросток понимал смысл встречи по-своему, несмотря на одинаковость выполняемых действий;

- создание доверительных отношений между педагогом и подростком, что способствует открытости и готовности ребенка к общению и обсуждению своих смысложизненных поисков. В рамках встреч подростки проявляли зажатость, саркастическое поведение из-за страха получить неодобрение или не быть принятыми в коллективе, нежелание участвовать в активностях в рамках встреч и т.д. Рассмотренные факторы подчеркнули необходимость налаживания личного контакта педагогов с каждым подростком;

- обеспечение возможностей для саморефлексии подростка через различные творческие задания и рефлексивные беседы. Подростки нередко отвлекаются на занятиях, они увлечены своими планами и дружескими беседами, в результате чего большая часть общения в рамках встреч могла остаться неусвоенной. Необходимость участия в саморефлексии в конце каждой встречи позволила сконцентрировать подростков на теме и цели встреч, а также получить не только личное понимание услышанного, но и восприятия сути встреч остальными участниками КТД, что способствовало более объемному восприятию информации;

- организация совместной психолого-педагогической работы с подростками, направленной на активизацию их смысложизненных поисков.

Социально-педагогические условия включают:

- создание поддерживающей образовательной среды для саморазвития подростков, где они могут свободно высказывать свои мысли, идеи и задавать вопросы. Практика показала, что наиболее эффективными стали занятия при условии активного участия самих подростков в их организации и проведении;

- вовлечение в социально значимую деятельность, что позволяет подросткам почувствовать свою значимость, полезность и ответственность за

результат. Это включает в себя участие в волонтерских проектах, благотворительных акциях, экологических инициативах, социальных исследованиях;

- проведение различных встреч с представителями разных профессиональных и социальных сфер; организация групповых занятий, встреч и дискуссий.

Организационно-педагогические условия включают:

- установление четких нормативов и правил взаимодействия педагога и подростка, что способствует созданию эффективной образовательной среды;
- соблюдение порядка и организация рабочего процесса таким образом, чтобы педагогическая поддержка смысловизмененного самоопределения подростков была непрерывной и систематической.

Оценочно-результативный блок включал диагностику сформированности компонентов смысловизмененного самоопределения подростков до и после реализации модели педагогической поддержки.

Итак, разработанная нами модель педагогической поддержки включает в себя 21 встречу, в которой принимали участие подростки совместно с педагогами детско-взрослого объединения «Память».

Одна из встреч в рамках модели была направлена на стимулирование в подростках желания задуматься о смысле жизни в контексте важности совершения определенных поступков для других людей, а также на оказание им помощи в рефлексии собственных препятствия в повседневной жизни.

Уникальными возможностями проблематизации ценностного сознания подростков обладают популярные среди их поколения произведения в сфере кино. Ввиду того, что многие современные подростки увлекаются сериалами в жанре аниме, который аккумулирует в себе реалии повседневной жизни человека, а также элементы художественного вымысла, объединяющего разные виды искусства: живопись, литературу и музыку, в рамках встречи подросткам был предложен к просмотру аниме сериал «Город, в котором меня нет». По нашим наблюдениям, сериал не оставил подростков равнодушными, заставив их

задуматься о своем отношении к поднимаемым в нем проблемам и активизировать ценностно-смысловой поиск.

Главный герой данного сериала, Сатору Фуджинума, - обыкновенный тридцатилетний молодой человек, который испытывает постоянные неудачи в жизни. Среди его сверстников достаточно много обеспеченных людей, занимающих управленческие должности на различных предприятиях. В то же время главный герой с трудом выживает из-за финансовых проблем, спровоцированных в том числе и низкой зарплатой развозчика пиццы. Однако в главном герое кроется большой потенциал, он обладает способностью перемещаться в прошлое, используя этот дар для спасения других от гибели.

Более того, всматриваясь в свое прошлое, а именно в самого себя в детстве, Сатору Фуджинума эволюционирует, изменяется, пересматривает свои устоявшиеся ценности и постоянно совершенствуется как личность.

Организуя просмотр данного сериала совместно с педагогами объединения мы принимали во внимание тот факт, что подростки при просмотре аниме достаточно редко задумываются о глубинном смысле, и относятся к таким встречам, как к обычному досугу, а не как к возможности ценностного осмысления своей жизни и т.д. Для того, чтобы исключить данные стереотипы, нами и педагогами объединения были сформулированы следующие тезисы, которые были предложены подросткам для коллективного обсуждения перед началом просмотра:

1. «Что делает с человеком хорошее кино? Развлекает? А может быть, учит? Или возвышает? Хорошее кино делает все это одновременно. В противном случае ты просто тратишь время перед экраном» (Мел Гибсон)».

2. «Еще в первом веке нашей эры Гораций сказал, что искусство должно не только развлекать, но и обучать!» (Питер Гринуэй)».

3. «Искусство призвано ранить человека, чтобы дать ему инъекцию... ранить с тем, чтобы появились силы жить, а такое пробуждение не всегда оборачивается сладостным и приятным времяпрепровождением. Искусство не реабилитационный центр и не массажный салон, где с тебя снимут напряжение

после трудного дня. Пусть зритель думает, пусть он сам совершает эту работу» (Андрей Звягинцев).

4. «Я верю, что страдание очищает душу человека, оно подводит человека вплотную к осознанию смысла собственного существования. Но искусство зовет не страдать, а сострадать. Сострадание - способность ощущать чужую боль как свою - возвышает человека, поднимает его над самим собою. И если человек в состоянии разделить чувства других людей - его жизнь есть жизнь духовная...» (Лариса Шепитько).

Практическое рассмотрение представленных тезисов на встрече с подростками показало, что их обсуждение благоприятно сказывается на дальнейшем более глубоком осмыслении подростками заложенных в сериале идей, в частности благодаря коллективной дискуссии касательно содержания данных тезисов, что позволило подросткам взглянуть на их смысл «с разных сторон». Благодаря проведенной беседе подростки внимательнее и ответственнее отнеслись к просмотру сериала.

Тем не менее, даже такая предварительная работа не гарантирует ценностного характера понимания художественного произведения. Здесь центральным становится именно содержание данного произведения. Именно эта идея и послужила основанием для выбора аниме сериала «Город, в котором меня нет», как источника глубоких размышлений о смысле и ценности жизни.

В соответствии с теоретическим представлением о содержании педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в рамках детско-взрослой общности нами разработан и апробирован ряд игровых процедур (по Б.И. Хасану, игровая процедура – последовательное взаимодействие субъектов в игровой ситуации [39, с. 119]) их совместной деятельности в отношении просмотренных серий аниме сериала.

К примеру, после просмотра сериала была проведена игровая процедура «Поиск своего отношения»: после просмотра сериала подросткам было предложено определить свое отношение к нему, начиная с простых аспектов отношения, таких как нравится - не нравится, понятно - непонятно, заставило

задуматься или нет; заканчивая такими аспектами, как идеи автора, роль критиков и т.д. В рамках игровой процедуры было организовано и объединение подростков в группы единомышленников, когда у них в каких-то аспектах совпадали взгляды. Разные группы могли обсуждать друг с другом свое отношение к сериалу и его осмысление, в результате чего некоторые подростки меняли свою точку зрения и переходили в другую группу. В рамках рефлексии в конце процедуры подросткам предлагалось порассуждать о том, почему они поменяли или не поменяли свою точку зрения; если кто-то был близок к тому, чтобы изменить отношение к сериалу, но не сделал этого, что его остановило (с чем это связано); уверены ли подростки сейчас в своем решении остаться в той или иной группе или все еще сомневаются; возможно ли в целом относиться лишь к одной группе, позиционирующей определенную грань восприятия сериала; почему возникли разные точки зрения в отношении сериала и т.д.

Важным этапом проведения встречи стала коллективная рефлексия просмотренного и саморефлексия. Так, участники встречи, в том числе и педагоги объединения после просмотра сериала делились своими впечатлениями; отмечали важные проблемы, которые поднимаются в сериале. Совместно с педагогами объединения мы стимулировали активное участие всех подростков и создавали атмосферу взаимной поддержки и понимания.

Подростки активно участвовали в обсуждении, отмечая, что раньше никогда не связывали поиск смысла жизни с возможностью помогать кому-то, как правило, они размышляли о смысле жизни, связывая его только со своим «Я», а иногда и со своими близкими, но никогда с окружающими их людьми.

Будучи участниками военно-патриотического объединения «Память» подростки, принимающие участие в нашем исследовании, нередко оказывали содействие в волонтерской помощи, включая работу с детьми-сиротами. Подростки из детско-взрослой общности разделяли ценность оказания поддержки таким детям, а также проявляли к ним эмпатию, нередко рассуждая между собой о том, как они могут им помочь совместно с объединением. Ввиду этого, нами было принято решение организовать совместно с педагогами военно-

патриотического объединения подготовку новогоднего праздника в детском доме в качестве еще одной встречи в рамках модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков.

Цель встречи состояла в том, чтобы вдохновить подростков на размышления о цели в жизни, ее ценности и смысле.

Для подготовки к новомуднему празднику нами была организована игровая процедура «Поток сознания»: мы совместно с педагогами объединения задали подросткам проблемно-ценностную ситуацию – представить, что они хотели бы видеть на новый год, если бы они не могли провести его в кругу семьи. Подростки должны были написать сюжеты своих идей в форме «потока сознания» - обмен и обсуждение идей в парах, а затем совместно со всеми участниками волонтерской поездки.

С целью рефлексии после составления программы праздника совместно с подростками мы размышляли над вопросами о том, насколько сложно принять решение; может ли подросток управлять потоком своего сознания или оно управляет им; сам ли подросток выбирает свой путь или его что-то к этому подталкивает; можно ли понять идею других людей как свои; и т.д.

Во время проведения праздничной программы подростки активно взаимодействовали с детьми из детского дома. Подростки отметили, что они были удивлены, насколько дети из детского дома открыты, доброжелательны и позитивны, несмотря на то, что они живут не с родителями. Это заставило подростков размышлять о том, что радует детей из детского дома, почему они чувствуют себя счастливыми и как они оценивают свою жизнь сейчас и после выхода из детского дома, что стало этапом саморефлексии подростков по окончании рассмотренной встречи.

Таким образом, детско-взрослая общность создавала благоприятные условия для рефлексии, что усиливало осознание подростками их социальных ролей. Совместное обсуждение результатов деятельности, анализ успешных и сложных моментов давали подросткам возможность увидеть свои достижения в

контексте общего дела, что способствовало развитию социальной идентичности и укреплению их ценностных ориентиров.

Трудотерапия является еще одной значимой составляющей смысложизненного самоопределения в особенности, когда речь идет о трудовом воспитании в коллективе [131, с. 146]. В связи с этим в рамках модели педагогической поддержки была проведена акция по высадке деревьев и цветов, по итогам которой состоялась беседа о важности сохранения природы.

На начальном этапе встречи подростки не проявили никакого энтузиазма к высадке растений. Подростки пробовали шутить на тему встречи, отмечали, что не хотят «копаться в грязи» и готовы только наблюдать. Однако предварительная беседа с подростками о важности сохранения природы помогла им задуматься, как отметили позже сами подростки, о том, что цель встречи гораздо глубже, чем просто посадить дерево или цветок. Подростки отметили, что это как в жизни, - они могут совершить плохой поступок (сорвать цветок), совершить хороший поступок (посадить цветок) или просто бездействовать (да в этом случае они не делают ничего плохого, но и хорошего не делают также). Такой посыл перед началом практической части встречи мотивировал участников эксперимента, и каждый из них захотел как-то проявить себя, чтобы не оставаться безучастным.

Рефлексия и саморефлексия по окончании встречи состояла в размышлении о том, как связана забота об окружающей среде с пониманием смысла жизни; изменилось ли представление подростков о смысле жизни после проведенного мероприятия и прочтения лекции; и т.д.

Будучи участниками одной детско-взрослой общности, подростки разделяют идеи важности и ценности сохранения в памяти подвигов воинов, защищающих нашу родину. Ввиду этого было принято решение организовать для подростков встречу с участниками специальной военной операции (СВО). Цель встречи – вдохновить подростков на размышления о целях в жизни, о ее ценности и смысле. Без сомнения, военное время, в особенности, непосредственное участие в военных действиях заставляют задуматься о смысле жизни. Участники СВО теряют на поле боя своих друзей, соратников, здоровье и, возвращаясь домой,

совершенно иначе рассуждают о том, что для них имеет первостепенный смысл в жизни. Их приоритеты значительно меняются, как и их ценности, включая понимание ценности жизни в целом.

Несомненно, подросткам достаточно сложно глубоко осмыслить и пережить те чувства и понимания, которыми могут поделиться участники СВО. Для того, чтобы повысить уровень эмпатии подростков, мы совместно с педагогами военно-патриотического объединения «Память» подготовили краткий рассказ о жизни и взрослении солдат, о подвигах которых они в дальнейшем слышали из «первых уст». Заочное знакомство с героями СВО, погружение в их подростковые годы помогло переключить внимание подростков с простого слушания на глубинное переживание происходящих событий. Такая предварительная работа позволила заинтересовать участников встречи не только в рассказах о трудностях фронтовой службы, но и с вниманием отнестись к дальнейшему размышлению участников СВО о смысле жизни.

Итак, в ходе встречи участники СВО делились своими воспоминаниями о военных событиях, рассказывали о своих личных переживаниях во время СВО. Они также поделились своими советами и жизненным опытом с молодым поколением. Пришедшие гости в своих воспоминаниях обсуждали не только события, произошедшие в их личной жизни в до, во время и после СВО, но и роль каждого из слушающих в поддержании силы и единства всей страны.

Со своей стороны, подростки подготовили для участников СВО слова благодарности за их ратный труд, подарили им цветы и сувениры.

Встреча прошла в дружественной и поддерживающей атмосфере. Во время проведения встречи участники СВО в краткой форме также поделились своими взглядами на смысл жизни. Подростки отметили, что им было интересно послушать рассказы о том, что участники СВО считают наиболее значимыми аспектами в жизни, глядя на нее с позиций пережитых событий.

После окончания встречи с целью рефлексии подростки совместно с педагогами провели дискуссию относительно того, почему, по их мнению, во время военных действий, при столкновении со смертью и иными потрясениями

человек начинает иначе понимать смысл жизни, пересматривает свои ценности; возможно ли, чтобы человек сформировал подобное понимание в мирное время; совпадает ли понимание подростков в отношении их смысла жизни с тем, что они услышали во время встречи; изменилось ли их понимание смысла жизни и т.д.

Значимой составляющей разработанной нами модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков стало проведение интерактивной лекция «Профессиональное самоопределение». Именно акмеологическое проектирование является важной составляющей смысложизненного самоопределения подростков, которое представляет собой самопроектирование профессионального (жизненного) пути личности [57, с. 161].

При этом в основе встречи была положена идея Н. А. Бернштейна, изложенная в работе И. А. Колесниковой, о том, что для профессионального самоопределения важной деталью является разработка в сознании подростка образа, модели его будущего. При этом новое концептуальное понимание построения данного образа предполагает выход за рамки индивидуальности и объединение подростка с другими людьми, то есть переход к КТД. Цель данной встречи состояла, с одной стороны, в знакомстве подростков с различными профессиями, а, с другой стороны, в осознании возможных жизненных проблем, которые подталкивают человека двигаться к достижению целей, чтобы достичь состояния гармонии, придя от того, что есть сегодня, к тому, что подросток считает должным быть.

Для проведения встречи совместно с педагогами детско-взрослой общности с учетом проводимых ранее в военно-патриотическом объединении «Память» опросов и иных мероприятий, направленных на профориентацию подростков, была разработана презентация с информацией о различных профессиях, а также вопросами для дискуссии о том, какие профессии интересны подросткам и почему, а также какие навыки и знания требуются для каждой профессии.

Далее была проведена игровая процедура «Самопроектирование профессионального пути». Была организована дискуссия, в рамках которой подростки делились тем, какие профессии их заинтересовали, и объясняли,

почему они выбрали именно эти профессии. Затем подростки делились своими мыслями в группе и обсуждали, какие возможности и препятствия могут возникнуть на пути к выбранной профессии.

С целью саморефлексии подросткам было предложено поразмышлять над тем, соответствуют ли их интересы, хобби и таланты тем профессиям, которые они выбрали себе ранее, и обозначить, какие профессии могут наиболее соответствовать их интересам.

По результатам проведения встреч, разработанных в рамках модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения, была повторно проведена диагностика уровня смысложизненного самоопределения подростков в контрольной и экспериментальной группах для определения ее эффективности.

§3 Анализ эффективности модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков

В рамках анализа эффективности модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков, проведенной на базе военно-патриотического объединения «Память», необходимо сравнить результаты диагностики на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента. Для этой цели по окончании реализации модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков была повторно проведена диагностика по трем компонентам смысложизненного самоопределения подростков с использованием Теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, Опросника смысложизненного кризиса К. В. Карпинского и написание эссе.

Для начала рассмотрим результаты повторного проведения исследования в контрольной группе (табл. 15-17).

Таблица 15 – Результаты проведения диагностики по ценностно-целевому компоненту в контрольной группе на контрольном этапе

Аспекты	1*		2**			3***	
Участники и опроса	«Цели в жизни» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Цель и направление мысли» (эссе)	«Процесс...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Перспектива и открытость» (эссе)	«Эмоциональная глубина» (эссе)	Опросник К.В. Карпинского	Уровень сформированности и ценностно-целевого компонента
1	29	1	22	1	1	127	Низкий
2	32	1	31	2	1	90	Средний
3	20	1	23	1	1	96	Средний
4	39	2	26	1	1	80	Высокий
5	37	2	38	2	2	80	Высокий
6	32	1	33	1	1	97	Средний
7	36	2	37	2	2	105	Средний
8	31	1	24	2	2	96	Средний
9	36	2	34	1	1	76	Средний
10	22	1	34	2	2	99	Средний
11	26	1	32	1	2	67	Средний
12	40	2	38	2	2	98	Средний
13	35	1	31	1	2	92	Средний
14	26	1	30	1	1	96	Средний
15	39	2	40	2	2	77	Высокий

Продолжение таблицы 15

Аспекты	1*		2**			3***	
Участники и опроса	«Цели в жизни» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Цель и направление мыслей» (эссе)	«Процесс...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Перспектива и открытость» (эссе)	«Эмоциональная глубина» (эссе)	Опросник К.В. Карпинского	Уровень сформированности и ценностно-целевого компонента
16	34	1	26	1	1	78	Средний
17	27	1	32	1	2	126	Средний
18	22	1	28	1	1	71	Низкий
19	26	1	22	1	1	58	Низкий
20	38	2	27	1	1	94	Средний
21	35	2	26	1	1	60	Средний
22	34	1	35	2	2	115	Средний
23	34	1	35	2	2	84	Средний
24	36	2	37	2	2	100	Средний
25	35	1	37	2	2	82	Средний

* Понимание цели в жизни

** Наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни

*** Переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций

Результаты повторной диагностики ценностно-целевого компонента представлены в диаграмме (рис. 11).

Повторное проведение методики показало, что спустя два года после проведения первичной диагностики показатели смысложизненных ориентаций подростков изменились незначительно. Кроме того, у некоторых подростков отмечается снижение уровня по некоторым показателям, что можно объяснить запутанностью подростков, столкнувшихся со взрослой жизнью, и их потребностью в педагогической поддержке.

Результаты анализа показывают, что на констатирующем этапе эксперимента у 4% подростков был выявлен низкий уровень по субшкале «Цели в жизни». Однако, после проведения встреч в рамках модели этот показатель увеличился до 12%, что говорит о росте количества подростков в контрольной группе, у которых отсутствуют цели на будущее. Вероятно, с течением времени подростки столкнулись с различными жизненными ситуациями, которые повлияли на их мотивацию и направленность. Сложные внешние обстоятельства,

неопределенность в обществе и связанные с этим изменения могли повлиять на их способность определять свои цели и стремиться к их достижению.

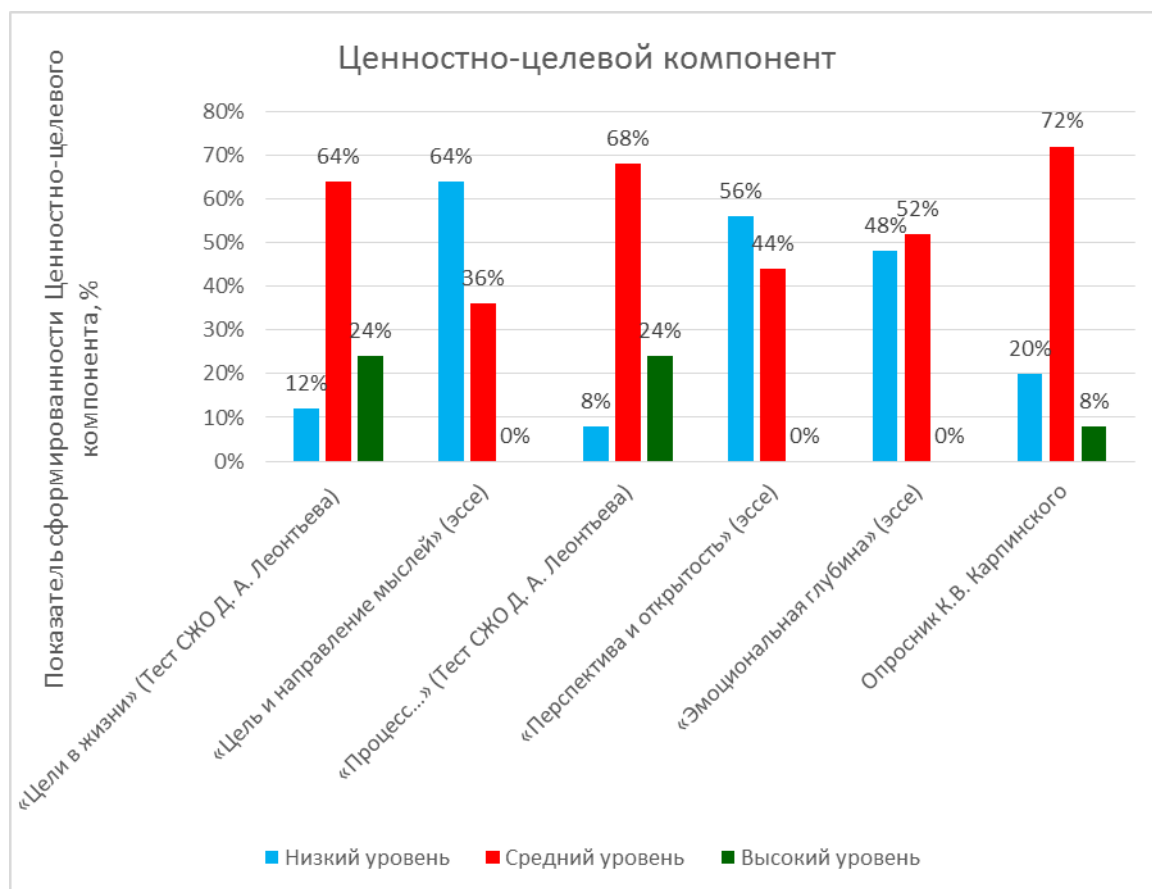


Рисунок 11 - Уровень сформированности Ценностно-целевого компонента смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на контрольном этапе

Результаты по субшкале «Процесс жизни» указывают на увеличение количества подростков с низким уровнем, что может говорить о том, что подростки перестали воспринимать свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс.

Причины такого изменения могут быть различными. Например, это может быть связано с возрастными особенностями подросткового периода, когда возникают сомнения и неуверенность в будущем, а также с проблемами и стрессами, с которыми сталкиваются подростки в своей жизни. Неудовлетворенность своей жизнью в настоящем может быть связана с отсутствием целей и мотивации, недостатком положительных эмоций и

интересов, а также с фокусировкой на прошлом или будущем, вместо настоящего момента.

Результаты написания эссе по аспектам «Цель и направление мыслей», «Перспектива и открытость» и «Эмоциональная глубина» также изменились незначительно. Лишь 2-3 подростка справились несколько лучше с написанием эссе в рамках одного из аспектов.

Кроме того, как видно из диаграммы в контрольной группе по окончании проведения исследования по-прежнему наблюдается значительное количество подростков, у которых смыслопоисковая активность практически не выражена. При этом сравнение с данными первичной диагностики показали отрицательную динамику.

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента показали, что у 32% подростков был выявлен низкий уровень смысложизненного кризиса. Однако, по данным контрольного этапа эксперимента, процент подростков с низким уровнем смысложизненного кризиса снизился до 20%. При этом, процент подростков со средним уровнем смысложизненного кризиса увеличился с 60% до 72%.

Анализ этих результатов позволяет сделать выводы о том, что уровень смысложизненного кризиса у подростков имеет тенденцию к увеличению. Снижение процента подростков с низким уровнем смысложизненного кризиса указывает на то, что некоторые из них начинают испытывать сложности в поиске смысла жизни. Увеличение процента подростков со средним уровнем смысложизненного кризиса отражает возросшее влияние внешних факторов и необходимость определения жизненных ориентиров на фоне социальных вызовов, с которыми подростки сталкиваются в процессе взросления.

Данные результаты указывают на важность включения модели педагогической поддержки в работе с подростками, которые испытывают сложности в поиске смысла жизни, а также с подростками, которые еще не столкнулись с данной проблемой, так как результаты исследования показали, что даже подростки, изначально не испытывающие смысложизненного кризиса, могут

вследствие различных жизненных ситуаций потерять уверенность в своем жизненном направлении

Результаты повторного исследования показателей рефлексивного компонента также позволили установить незначительные положительные изменения (табл. 16).

Таблица 16 – Результаты проведения диагностики по рефлексивному компоненту в контрольной группе на контрольном этапе

Аспект	Уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков	Уровень сформированности рефлексивного компонента
Участники опроса	«Рефлексия и самоанализ» (эссе)	
1	1	Низкий
2	2	Средний
3	1	Низкий
4	2	Средний
5	2	Средний
6	1	Низкий
7	1	Низкий
8	1	Низкий
9	2	Средний
10	1	Низкий
11	1	Низкий
12	2	Средний
13	1	Низкий
14	1	Низкий
15	2	Средний
16	1	Низкий
17	1	Низкий
18	1	Низкий
19	1	Низкий
20	2	Средний
21	1	Низкий
22	1	Низкий
23	1	Низкий
24	2	Средний
25	2	Средний

Для наглядности представления результатов по рассмотренному аспекту в рамках рефлексивного компонента была составлена диаграмма (рис. 12).

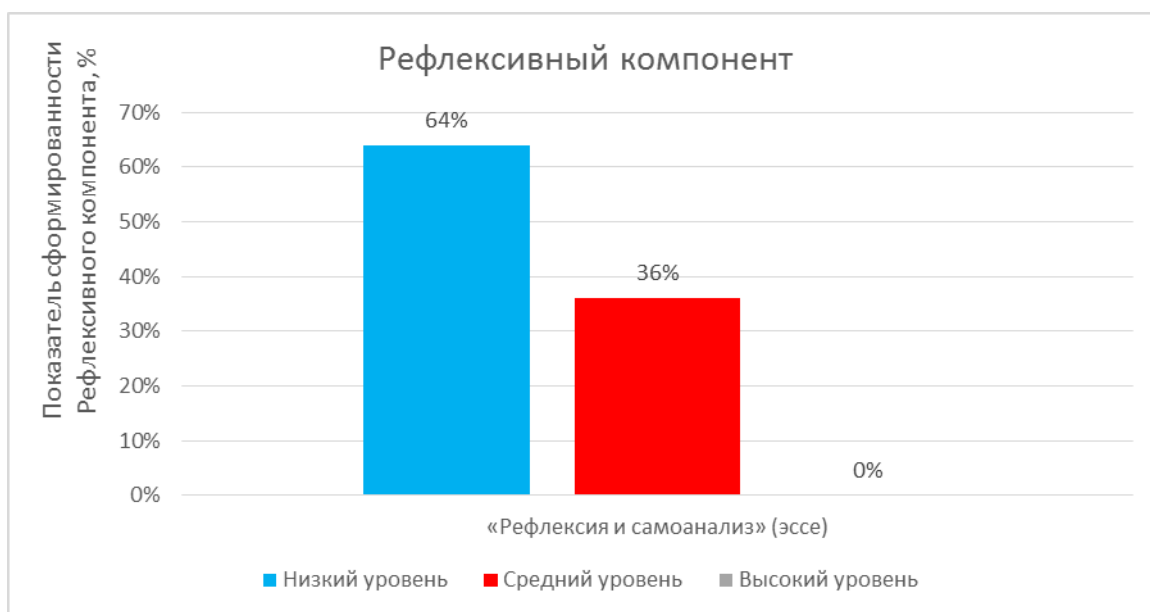


Рисунок 12 - Уровень сформированности Рефлексивного компонента смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на контрольном этапе

В рамках анализа данного аспекта подросткам было предложено повторно оценить эссе других участников исследования и свое собственное эссе, что дало возможность глубже осознать свои ценности и жизненные цели. Этот процесс способствовал выявлению уровня сформированности их смысложизненного самоопределения, так как оценка работ других позволяла им сопоставить свои взгляды и идеи с мнением сверстников. Анализ собственного эссе помог подросткам критически переосмыслить свои убеждения и стремления, что, в свою очередь, способствовало более четкому пониманию своего места в жизни и личной идентичности.

На контрольном этапе эксперимента из контрольной группы с поставленной задачей справились 11 человек (44%) в отношении оценки эссе кого-то из подростков и 2 подростка (8%) в отношении оценки собственного эссе, что практически полностью соответствует результатам, полученным на констатирующем этапе эксперимента - 9 (36%) и 2 подростков (8%), соответственно. Следовательно, уровень способности подростков проводить самоанализ или рефлекссию изменился незначительно.

Следующим этапом рассмотрим данные проведения повторной диагностики показателей когнитивного компонента подростков (табл. 17).

Таблица 17 – Результаты проведения диагностики по когнитивному компоненту в контрольной группе на контрольном этапе

Аспекты	1*	2**	3***			
Участники опроса	«Смысл и ценности» (эссе)	«Результативность жизни...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Я» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Жизнь» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Логическое мышление и аргументация» (эссе)	Уровень сформированности когнитивного компонента
1	1	23	25	29	1	Средний
2	1	25	21	31	1	Средний
3	1	21	17	22	1	Средний
4	1	20	23	34	2	Средний
5	2	29	27	38	2	Высокий
6	1	26	22	32	1	Средний
7	2	33	26	39	2	Высокий
8	1	25	22	25	1	Средний
9	2	33	23	35	2	Средний
10	1	25	22	21	1	Средний
11	2	27	23	22	1	Средний
12	2	33	27	34	2	Высокий
13	2	28	20	35	2	Средний
14	1	28	20	31	1	Средний
15	2	27	26	41	2	Высокий
16	1	27	22	35	2	Средний
17	1	28	17	33	1	Средний
18	1	17	20	27	1	Средний
19	1	23	19	27	1	Средний
20	2	28	21	30	1	Средний
21	1	26	23	34	2	Средний
22	2	29	20	34	2	Средний
23	1	28	23	33	2	Средний
24	2	32	26	35	2	Высокий
25	2	35	22	40	2	Средний

* Понимание значимости смысложизненных поисков

** Самооценка достигнутых результатов

*** Ощущение способности контролировать события своей жизни

По полученным данным в рамках когнитивного компонента была составлена диаграмма (рис. 13).

Повторная диагностика показала, что некоторые подростки из контрольной группы стали более осознанно писать эссе с точки зрения формулировки

собственного представления о смысле жизни и аргументации своей точки зрения. Однако в целом качество эссе осталось достаточно низким - никто из подростков не набрал высокого бала по рассматриваемым аспектам.

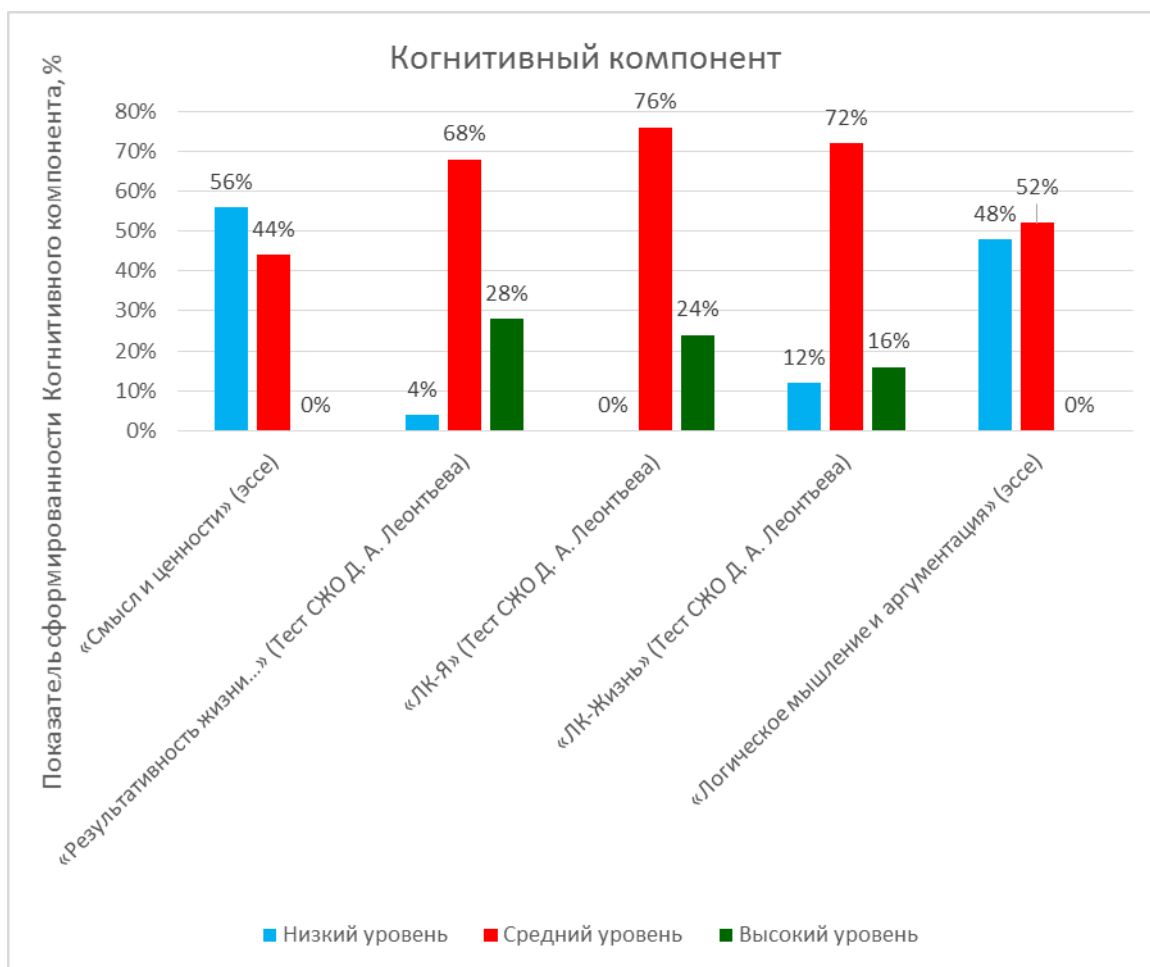


Рисунок 13 - Уровень сформированности Когнитивного компонента смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на контрольном этапе

Что касается остальных показателей в рамках когнитивного компонента, результаты повторной диагностики указывают на то, что с течением времени увеличилось количество подростков в контрольной группе, которые испытывают низкую удовлетворенность самореализацией и результативностью своей жизни. Причиной этому могут быть изменение внешних обстоятельств; развитие личности; влияние социальной среды; изменение ценностей и приоритетов и др. Однако важно отметить, что показатели одного из подростков выросли со среднего до высокого уровня в течение двух лет. Данные показатели указывают на повышение удовлетворенности подростком прожитой частью жизни и уровнем

самореализации. Они могут свидетельствовать о позитивных изменениях в жизни подростка и его уверенности в себе.

Уровень локуса контроля у подростков также снизился за два года, что может указывать на снижение их уверенности в возможности самостоятельно контролировать события в своей жизни.

Причина данных результатов связана с тем, что эти подростки столкнулись за прошедшие годы с неудачами и трудностями, которые подорвали их веру в свои силы и способности. Влияние окружающей среды и отсутствие социальной поддержки также оказали влияние на изменение уровня локуса контроля.

Кроме того, важно учитывать, что подростки находятся в периоде активного поиска и формирования себя, и их представления о себе и своей способности контролировать события могут меняться со временем.

Кроме того, увеличился процент подростков с низким уровнем по субшкале «Локус контроля – жизнь». У этих подростков возникли или усилились фаталистические убеждения, то есть они стали считать свою жизнь неуправляемой, а свободу иллюзорной. Причины такого изменения могут быть различными, включая отмеченные ранее негативные жизненные события, стрессовые ситуации, которые вызвали у подростков ощущение отсутствия контроля над своей жизнью.

На основании полученных показателей была сформирована сводная таблица, которая отражает уровень развития компонентов смысловой жизни подростков в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (табл. 18).

Таблица 18 – Сопоставление результатов диагностики в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах (% от общего числа участников)

Уровни сформированности компонентов	Компоненты смысловой жизни подростков					
	Ценностно-целевой		Рефлексивный		Когнитивный	
	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап
Низкий уровень	12	12	76	64	4	0
Средний Уровень	76	76	24	36	76	80
Высокий уровень	12	12	0	0	20	20

Таким образом, анализ компонентов смысложизненного самоопределения подростков в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что в отсутствии педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения процесс активизации смысложизненных поисков характеризуется положительной, но достаточно низкой динамикой изменений.

Далее рассмотрим результаты повторного проведения диагностики подростков из экспериментальной группы (табл. 19-21).

Таблица 19 – Результаты проведения диагностики по ценностно-целевому компоненту в экспериментальной группе на контрольном этапе

Аспекты	1*		2**			3***	
Участники и опроса	«Цели в жизни» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Цель и направление мысли» (эссе)	«Процесс...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Перспектива и открытость» (эссе)	«Эмоциональная глубина» (эссе)	Опросник К.В. Карпинского	Уровень сформированности и ценностно-целевого компонента
1	39	3	31	1	1	87	Средний
2	34	2	37	2	3	85	Средний
3	25	1	28	1	1	119	Средний
4	39	3	28	1	1	80	Высокий
5	37	2	39	3	3	76	Высокий
6	32	3	33	2	2	70	Средний
7	32	3	28	1	1	82	Средний
8	27	1	36	2	2	72	Средний
9	28	2	36	2	2	87	Средний
10	40	3	39	3	3	85	Высокий
11	37	2	30	1	1	72	Высокий
12	37	2	34	1	2	90	Средний
13	36	1	36	2	2	59	Средний
14	41	3	39	3	3	78	Высокий
15	36	2	36	2	2	62	Средний
16	27	1	31	1	1	98	Средний
17	36	2	29	1	1	85	Средний
18	26	1	25	1	1	101	Средний
19	35	1	38	3	2	71	Высокий
20	39	2	29	1	1	58	Высокий
21	39	3	37	2	2	90	Высокий
22	38	2	32	1	1	92	Средний
23	24	1	25	1	1	77	Средний
24	27	1	34	1	2	123	Средний
25	38	3	38	3	3	59	Высокий

* Понимание цели в жизни

** Наличие интереса и эмоциональной насыщенности жизни

*** Переживание чувства страха перед будущим, отсутствие четких жизненных ориентаций

Полученные результаты для наглядности представим в виде диаграммы (рис. 14).

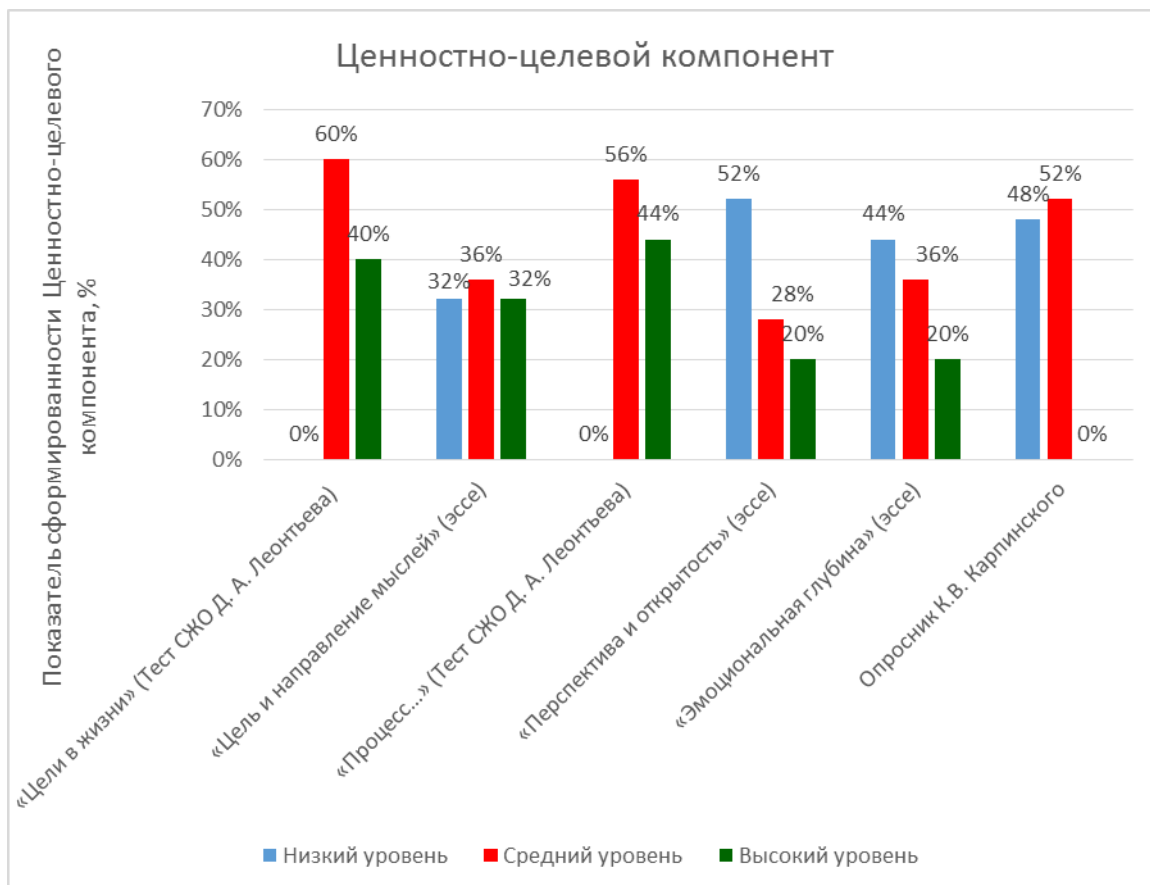


Рисунок 14 - Уровень сформированности Ценностно-целевого компонента смысложизненного самоопределения подростков в экспериментальной группе на контрольном этапе

Повторное проведение методики показало, что спустя два года после проведения первичной диагностики показатели смысложизненных ориентаций подростков изменились в значительной степени.

Результаты исследования указывают на положительное влияние модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения на развитие целевой направленности у подростков.

На констатирующем этапе эксперимента 8% подростков имели низкий уровень по субшкале «Цели в жизни», что свидетельствует об их дезориентации в отношении их настоящего и будущего. Однако после реализации модели педагогической поддержки низкий уровень по субшкале «Цели в жизни» не был выявлен ни один из подростков. Это говорит о том, что модель помогла подросткам придать своей жизни временную перспективу и направленность.

Кроме того, на констатирующем этапе эксперимента 12% подростков имели высокий уровень по субшкале «Цели в жизни», а после реализации модели этот показатель вырос до 40%, что свидетельствует о том, что модель не только помогла подросткам определить цели в жизни, но и способствовала более осознанному и целеустремленному планированию и их реализации.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют об эффективности модели педагогической поддержки смысловизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения. Модель помогла подросткам придать своей жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, а также развить целеустремленность и ответственность за достижение своих целей.

После реализации модели педагогической поддержки эссе подростков из экспериментальной группы стали более качественными и информативными в отношении цели и направления мыслей. В эссе подростки более четко определяют свои личные цели и стремления в жизни. Они осознают, что мотивирует их и что они хотят достичь в своей жизни.

Сравнительный анализ показывает, что реализация модели педагогической поддержки смысловизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения имела положительный эффект на написание эссе. Подростки стали более осознанными в отношении своих личных целей и направлений мыслей, что привело к более качественному и информативному написанию эссе.

Проведенный анализ показал, что после реализации модели педагогической поддержки смысловизненного самоопределения подростков в деятельности

детско-взрослого объединения ни у кого из подростков не был выявлен низкий уровень по субшкале «Процесс жизни». Это говорит о положительном влиянии модели способность подростков находить интерес и эмоциональную насыщенность в своей жизни.

Кроме того, благодаря реализации модели педагогической поддержки, высокий уровень по субшкале «Процесс жизни» был выявлен у 44% подростков, тогда как на констатирующем этапе эксперимента данный показатель составлял всего 24%. Это свидетельствует о том, что модель способствует увеличению интереса и эмоциональной насыщенности жизни у подростков.

Исходя из результатов теста, можно сделать вывод о том, что модель педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения помогает им находить интерес и эмоциональную насыщенность в своей жизни, что может улучшить их общую удовлетворенность жизнью. Модель также способствует развитию способности подростков находить смысл в настоящем, прошлом и будущем, что способствует их психологическому благополучию. Эти результаты подтверждают эффективность разработанной модели и ее значимость в поддержке смысловжизненного самоопределения подростков.

После реализации модели педагогической поддержки, подростки стали более открытыми и способными видеть широкую перспективу, что помогает им анализировать события с разных сторон, учитывая разные мнения и опыт других людей. Они также стали более готовыми слушать других и принимать новые идеи и опыт, что способствует расширению их понимания и мировоззрения.

Кроме того, подростки смогли описать в эссе свои эмоциональные реакции и более ясно установить связь с общим смыслом жизни. Модель помогла подросткам выразить свои переживания в эссе и лучше понять, как использовать смысл жизни в качестве источника внутренней силы.

Наконец, после реализации модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков высокий уровень смысловжизненного кризиса не был выявлен ни у одного участника

экспериментальной группы, а количество подростков со средним уровнем смысловжизненного кризиса также сократилось по сравнению с данными первичной диагностики. На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что низкий уровень смысловжизненного кризиса наблюдался у 40% подростков. Это говорит о том, что эти подростки находятся в гармонии со своими желаниями и целями, имеют представления о смысле своей жизни. После реализации модели педагогической поддержки, процент подростков с низким уровнем смысловжизненного кризиса повысился до 48%. Это свидетельствует о положительном влиянии модели на уровень самоопределения подростков.

Средний уровень смысловжизненного кризиса на констатирующем этапе был выявлен у 56% подростков. Это означает, что эти подростки испытывают сложности в поиске смысла жизни, у них есть сомнения и неопределенность относительно своих жизненных целей и значимости своих действий. После реализации модели педагогической поддержки, процент подростков со средним уровнем смысловжизненного кризиса снизился до 52%. Это говорит о том, что модель помогла данным подросткам справиться с некоторыми трудностями в самоопределении.

На констатирующем этапе эксперимента высокий уровень смысловжизненного кризиса был выявлен у 4% подростков. Это означает, что эти подростки находились в затруднительном положении и испытывали серьезные трудности в поиске смысла и цели в своей жизни. Однако, после реализации модели педагогической поддержки, ни у одного из подростков не было выявлено высокого уровня смысловжизненного кризиса. Это указывает на то, что модель помогла этим подросткам преодолеть их трудности и обрести смысл в жизни.

Таким образом, анализ результатов показывает, что модель педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения эффективна. Она помогает подросткам находить гармонию с желаниями и целями, преодолевать сложности в самоопределении, и обретать смысл в своей жизни.

Обратимся к данным, полученным при повторном анализе рефлексивного компонента смысложизненного самоопределения подростков (табл. 20).

После реализации модели педагогической поддержки подростки начали включать в эссе личные рефлексии и мысли относительно смысла жизни, делясь собственным опытом и моментами осознания. Они стали более глубоко анализировать тему, что повысило уровень личной осознанности и анализа в эссе. Это создало более личную и осмысленную связь между автором и читателем.

Таблица 20 – Результаты проведения диагностики по рефлексивному компоненту в экспериментальной группе на контрольном этапе

Аспект	Уровень рефлексии подростка, его способность к анализу своих действий и поступков	Уровень сформированности рефлексивного компонента
Участники опроса	«Рефлексия и самоанализ» (эссе)	
1	1	Низкий
2	3	Высокий
3	1	Низкий
4	2	Средний
5	2	Средний
6	1	Низкий
7	2	Средний
8	1	Низкий
9	2	Средний
10	3	Высокий
11	1	Низкий
12	1	Низкий
13	3	Высокий
14	2	Средний
15	3	Высокий
16	1	Низкий
17	2	Средний
18	1	Низкий
19	3	Высокий
20	1	Низкий
21	2	Средний
22	2	Средний
23	1	Низкий
24	1	Низкий
25	3	Высокий

Полученные результаты отражены в диаграмме (рис. 15).

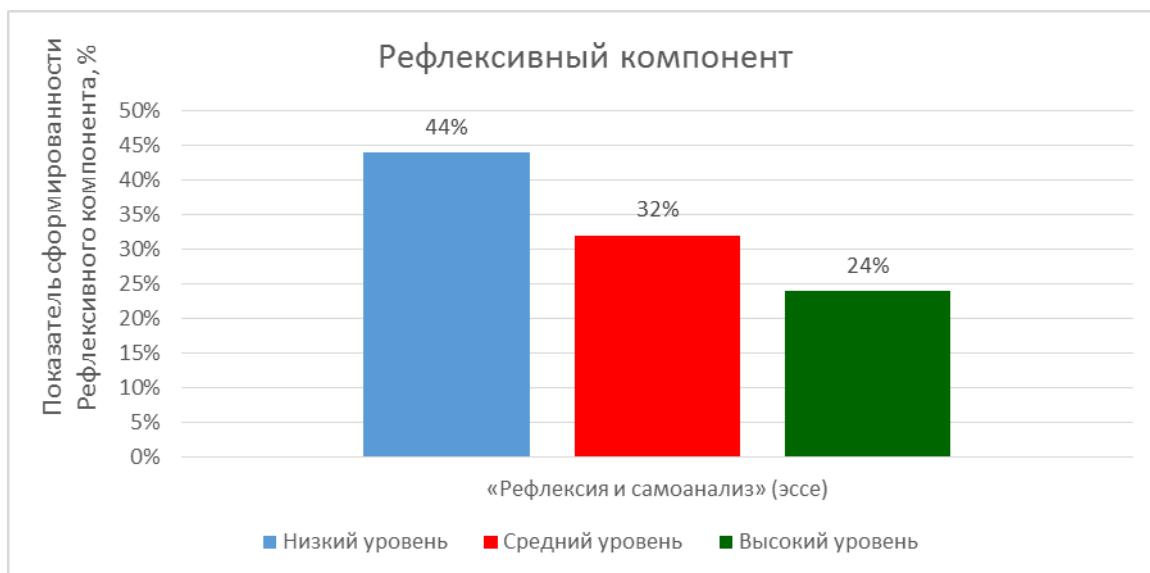


Рисунок 15 - Уровень сформированности Рефлексивного компонента смысловжизненного самоопределения подростков в экспериментальной группе на контрольном этапе

Сравнивая эссе до и после реализации модели педагогической поддержки, можно отметить, что подростки стали более открытыми и готовыми делиться своим опытом, что сделало эссе более глубокими и содержательными. Они также стали лучше понимать и анализировать смысл жизни, что отражалось в их эссе.

В рамках данного аспекта подросткам также повторно было предложено дать оценку эссе кого-то из участников эксперимента и своему эссе. На контрольном этапе эксперимента подростки из экспериментальной группы смогли более успешно справиться с задачей: 19 человек (76%) смогли выполнить анализ чужого эссе (предыдущий показатель был равен 8 (32%)); 15 подростков (60%) выполнили анализ собственного эссе (предыдущий показатель был равен 3 (12%)).

Таким образом, разработанная модель показала свою эффективность в рамках оказания подросткам содействия в повышении уровня рефлексивного компонента смысловжизненного самоопределения.

Далее рассмотрим результаты повторного исследования показателей когнитивного компонента смысловжизненного самоопределения подростков из экспериментальной группы (табл. 21).

Таблица 21 – Результаты проведения диагностики по когнитивному компоненту в экспериментальной группе на контрольном этапе

Аспекты	1*	2**	3***			
Участники опроса	«Смысл и ценности» (эссе)	«Результативность жизни...» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Я» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«ЛК-Жизнь» (Тест СЖО Д. А. Леонтьева)	«Логическое мышление и аргументация» (эссе)	Уровень сформированности когнитивного компонента
1	2	29	27	36	3	Высокий
2	2	27	26	34	2	Средний
3	1	23	23	23	1	Средний
4	2	25	25	36	3	Высокий
5	2	31	26	38	3	Высокий
6	2	28	23	36	2	Средний
7	2	27	22	29	2	Средний
8	2	29	22	27	1	Средний
9	2	29	25	26	2	Средний
10	2	34	27	36	3	Высокий
11	1	28	26	36	3	Высокий
12	2	29	23	37	3	Высокий
13	1	28	24	35	2	Средний
14	2	31	28	40	3	Высокий
15	3	30	24	38	3	Высокий
16	1	22	19	31	2	Средний
17	2	29	26	35	2	Средний
18	1	23	19	29	1	Средний
19	3	32	26	36	2	Высокий
20	2	29	22	31	1	Средний
21	3	32	23	37	3	Высокий
22	3	32	26	35	2	Высокий
23	1	21	15	27	1	Средний
24	1	29	18	32	2	Средний
25	3	36	28	39	3	Высокий

* Понимание значимости смысловых поисков

** Самооценка достигнутых результатов

*** Ощущение способности контролировать события своей жизни

Полученные в рамках диагностики данные представлены в диаграмме (рис. 16).

После реализации модели педагогической поддержки в эссе подростков из экспериментальной группы отмечается присутствие более глубокого анализа и развития идеи о смысле жизни. Подростки указывают на то, что смысл жизни может быть определен индивидуально для каждого человека, включая подростка,

и связан с его личными ценностями. Они рассматривают различные философские и психологические подходы к этой теме и выражают свои собственные мысли и идеи о смысле жизни. В эссе также присутствует рефлексия над тем, что делает жизнь значимой и ценной для каждого человека.

Реализация модели педагогической поддержки способствовала усилению этого аспекта эссе, подростки провели более глубокий анализ смысла жизни и выразили свои собственные мысли и идеи на этот счет. Они обратились к своим личным ценностям и объяснили, как они связаны со смыслом их собственной жизни.

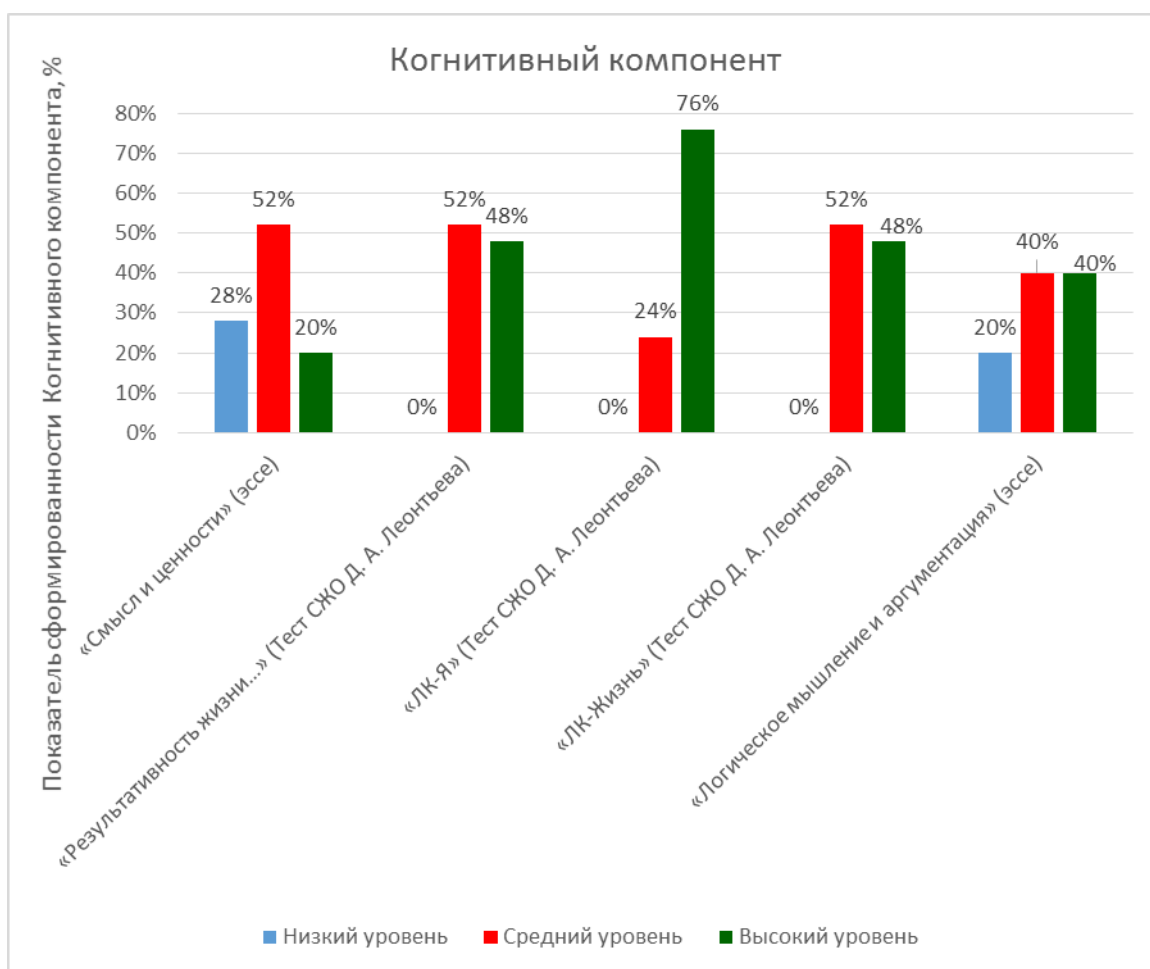


Рисунок 16 - Уровень сформированности Когнитивного компонента смысложизненного самоопределения подростков в экспериментальной группе на контрольном этапе

Уровень результативности жизни или удовлетворенности самореализацией у подростков также значительно улучшился после реализации модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения. На

констатирующем этапе эксперимента 4% подростков имели низкий уровень по данной субшкале, но после реализации модели этот показатель снизился до 0%. В то же время, высокий уровень результативности жизни был выявлен у 28% подростков на констатирующем этапе эксперимента, а после реализации модели этот показатель увеличился до 48%.

Показатели удовлетворенности прожитой частью жизни значительно улучшились после участия в КТД, что свидетельствует о том, что подростки начинают ощущать, что их жизнь становится более продуктивной и осмысленной. Эти результаты имеют важное значение для исследования, так как они подтверждают эффективность модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения. Модель помогла подросткам повысить уровень результативности жизни и удовлетворенность самореализацией, что может иметь положительный эффект на их общее понимание смысла жизни. Результаты теста показывают, что модель помогает подросткам ощутить смысл и цель в своей жизни, что повышает их самооценку и уверенность в своих способностях.

Уровень локуса контроля – Я (Я – хозяин жизни) у подростков значительно повысился после реализации модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения. На констатирующем этапе эксперимента 4% подростков имели низкий уровень по данной субшкале, после реализации модели этот показатель снизился до 0%. В то же время, высокий уровень локуса контроля был выявлен у 20% подростков на констатирующем этапе эксперимента, а после реализации модели этот показатель увеличился до 76%.

Эти результаты свидетельствуют о том, что модель педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения имеет положительное влияние на уровень локуса контроля у подростков. Участие в КТД помогло подросткам поверить в свои силы и возможность контролировать события своей жизни. Подростки начинают рассматривать себя как сильных личностей, обладающих свободой выбора и способных строить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями об ее смысле.

Модель педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков оказывает положительное влияние и на уровень локуса контроля – жизнь или управляемость жизни у подростков. На констатирующем этапе эксперимента 4% подростков имели низкий уровень по данной субшкале, но после реализации модели этот показатель снизился до 0%. В то же время, высокий уровень локуса контроля был выявлен у 16% подростков на констатирующем этапе эксперимента, а после реализации модели этот показатель увеличился до 48%.

Полученные результаты говорят о том, что участие подростков в коллективной творческой деятельности помогло им повысить веру в свою способность контролировать жизнь и свободно принимать решения. Эта деятельность позволила подросткам осознать, что они могут управлять своей жизнью и воплощать свои мечты в реальность. Подростки начинают рассматривать свою жизнь как управляемую и верят в свою способность к сознательному контролю над ней.

В рамках оценки качества написания эссе, отметим, что после реализации модели педагогической поддержки авторы стали лучше анализировать примеры из опыта В. Франкла, подкреплять их фактами и логическими связями. Модель педагогической поддержки помогла подросткам развить логическое мышление и улучшить аргументацию в своих эссе.

Анализ эссе на контрольном этапе эксперимента показал, что подростки из экспериментальной группы смогли выполнить задание более качественно, включая выражение идей о смысле жизни, по сравнению со своими же работами на констатирующем этапе эксперимента и по сравнению с работами подростков из контрольной группы, что указывает на эффективность модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения

Эти результаты говорят о том, что КТД в рамках модели помогло подросткам повысить уровень осмысленности жизни. Участие в КТД позволило

подросткам осознать, что их жизнь имеет смысл и цель, и они могут строить ее в соответствии с собственными представлениями о смысле и ценностях.

На основании анализа полученных показателей была сформирована сводная таблица, в которой отражены результаты диагностики компонентов смысловжизненного самоопределения подростков в контрольной и экспериментальных группах на контрольном этапе (табл. 22).

Таблица 22 - Сопоставление результатов диагностики в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе (% от общего числа участников)

Уровни сформированности компонентов	Компоненты смысловжизненного самоопределения подростков					
	Ценностно-целевой		Рефлексивный		Когнитивный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий уровень	12	0	64	44	0	0
Средний Уровень	76	64	36	32	80	52
Высокий уровень	12	36	0	24	20	48

В рамках ценностно-целевого компонента:

- в экспериментальной группе низкий уровень развития не был выявлен ни у одного из подростков (снизился с 8% до 0%);
- выросло количество подростков, демонстрирующих высокий уровень (на 24%);
- в контрольной группе динамика не наблюдалось: низкий уровень остался на уровне 12%, средний — 76%, высокий — 12%.

В рамках рефлексивного компонента:

- в экспериментальной группе низкий уровень рефлексивного компонента снизился с 64% до 44%, а высокий уровень появился и составил 24%;
- в контрольной группе также отмечается положительная динамика по рефлексивному компоненту, но менее выраженная, чем в экспериментальной: низкий уровень снизился с 76% до 64%, средний вырос с 24% до 36%, высокий уровень остался на нулевой отметке.

В рамках когнитивного компонента:

- в экспериментальной группе выросло число подростков, демонстрирующих высокий уровень развития компонента (на 24%);

- в контрольной группе также отмечается небольшая положительная динамика: низкий уровень снизился на 4%, средний вырос с 76% до 80%, высокий остался на прежнем уровне.

Таким образом, проведенное исследование показало, что включение в работу с подростками модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения в деятельности детско-взрослого объединения способствует обретению у подростков жизненных ориентиров и собственной социокультурной идентичности, а также формированию ценностей и смыслов, значимых как для личного, так и для общественного развития. Это помогает подросткам не только ориентироваться в мире и определять свои приоритеты, но и становиться самостоятельными, активными участниками общественной жизни, способными вносить значимый вклад в её развитие.

Итак, повторное проведение диагностики среди участников Военно-патриотического объединения «Память» на контрольном этапе эксперимента показало, что подростки, стимулирование представлений о смысле жизни которых подкреплено комплексной педагогической поддержкой в направлении формирования ценностно-целевого, рефлексивного и когнитивного компонентов, в большей степени испытывают гармонию в отношении с собой, становятся более открытыми для размышлений о ценности жизни, по сравнению с подростками, не получающими такой поддержки.

При этом важно отметить, что разработанная нами модель не ограничена рамками военно-патриотического клуба. Ее универсальность заключается в том, что она может быть адаптирована к любому детско-взрослому объединению, включая спортивные секции, туристические клубы, краеведческие кружки, художественные студии, хоровые коллективы и другие объединения. Безусловно, в зависимости от особенностей того или иного объединения, модель будет подвергаться необходимым корректировкам. Например, если в военно-патриотическом объединении будет актуальна встреча с ветеранами и участниками современных военных событий, то в хоровом кружке это могут быть

выступления на благотворительных концертах, а в спортивной секции – встречи с профессиональными спортсменами и участие в соревнованиях.

Несмотря на это, мы можем выделить некоторые инвариантные тенденции, включенные в модель, которые будут сохраняться независимо от направленности детско-взрослого объединения:

1. Формирование детско-взрослой общности на основе общих ценностей и смыслов. В рамках нашей модели это проявляется через построение сплоченной общности как пространства общих ценностей и смыслов, где каждый участник чувствует себя значимым и уважаемым. Будь то хор, спортивная секция или воскресная школа, подростки учатся сотрудничать, решать конфликты, поддерживать друг друга. Это способствует формированию социальной идентичности, учит их ценить человеческие отношения и поддерживать друг друга в достижении целей, что является важным этапом для самоопределения подростков.

В этом процессе:

1) формируется эмоциональная связь между участниками. Взаимодействие подростков и взрослых помогает создать прочные эмоциональные связи, что усиливает чувство принадлежности к коллективу. Это важно для подростков, которые находятся в поиске своей идентичности, так как они начинают ощущать поддержку и принятие, укрепляя уверенность в себе;

2) происходит обмен ценностями и опытом. В рамках детско-взрослого объединения взрослые выступают ролевыми моделями, делясь своим опытом и демонстрируя значимость личностных качеств, таких как ответственность, честность, взаимопомощь и самоотдача. Подростки, наблюдая за взрослыми, перенимают эти ориентиры, что помогает им осмыслить собственные жизненные цели;

3) поддерживается активное сотрудничество. Подростки учатся работать в команде, распределять роли, совместно принимать решения и находить пути решения конфликтных ситуаций. Такой опыт способствует развитию коммуникативных навыков, ответственности и умения достигать компромиссов.

Также в процессе совместной деятельности подростки и взрослые обсуждают свои достижения, анализируют трудности и делятся мнениями в процессе полипозиционного взаимодействия. Это не только углубляет осознание личного вклада каждого участника, но и способствует формированию общей идентичности группы;

4) стимулируется личная мотивация. Общие ценности и цели объединения помогают каждому подростку найти свое место и значимую роль в коллективе. Это усиливает внутреннюю мотивацию подростков, пробуждая стремление к личностному росту и осознанию своей социальной значимости;

5) формируется культура уважения и поддержки. В рамках такого объединения подростки учатся воспринимать различия как ресурс, уважать мнение каждого участника, поддерживать друг друга в достижении целей. Происходит взаимовлияние процессов социализации и индивидуализации, при котором подростки, с одной стороны, учатся работать в команде и осознают свою роль в коллективе, а с другой – формируют свою индивидуальную позицию.

2. Волонтерская деятельность играет важную роль в процессе воспитания и смысложизненного самоопределения подростков. Интеграция в социальные процессы помогает подросткам осознавать свою значимость и формировать ответственное отношение к окружающему миру. В хоровом кружке, например, это могут быть выступления на благотворительных мероприятиях, а в спортивной секции – организация игр для детей младшего возраста. Взаимодействие с обществом помогает подросткам развивать социальную активность, видеть результаты своих действий и строить устойчивые жизненные ориентиры. Это способствует развитию устойчивой системы ценностей, основанной на уважении, заботе о других и стремлении к позитивным изменениям в обществе.

3. Актуализация рефлексивных способностей. Рефлексия занимает центральное место в модели, так как она позволяет подросткам осмысливать свой опыт, анализировать действия, оценивать свои сильные и слабые стороны. В хоровом кружке это может быть обсуждение результатов репетиции, в

спортивной секции – анализ игры, а в туристическом клубе – размышления после похода. Развитие навыков самоанализа не только помогает подросткам лучше понимать себя, но и способствует формированию их способности к постановке осознанных целей, выбору стратегий их достижения и принятию ответственности за свои решения. Постоянное обращение к рефлексии позволяет подросткам осознавать динамику своего личностного роста, а также выявлять ценности, которые становятся опорными в их жизни.

4. Усиление духовно-нравственного воспитания. В рамках разработанной модели особое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию, которое рассматривается как важнейший компонент формирования смысложизненного самоопределения подростков. Независимо от направленности объединения, акцент делается на развитие ключевых морально-этических качеств, таких как честность, ответственность, уважение к другим, способность к сочувствию и умение работать в команде. Эти качества не только определяют зрелость личности, но и создают основу для гармоничного взаимодействия с обществом. Духовно-нравственное воспитание не заключается в формальном изучении этических норм, а становится глубоко практическим процессом, в котором подростки приобретают опыт принятия решений, взаимодействия с другими и осмысления своих ценностей. Это позволяет им не только осознать свою роль в обществе, но и выстроить устойчивую внутреннюю систему ориентиров, которая позволяет активизировать процесс смысложизненного самоопределения.

Таким образом, разработанная модель демонстрирует высокую степень адаптивности и сохраняет свою эффективность за счет включения общих тенденций, таких как формирование детско-взрослой общности на основе общих ценностей и смыслов, вовлечение в волонтерскую деятельность, актуализация рефлексивных способностей и духовно-нравственное воспитание. Эти элементы составляют ее основу и обеспечивают реализацию смысложизненного самоопределения подростков вне зависимости от направленности детско-взрослого объединения.

Выводы по второй главе.

1. В рамках исследования были проведены анализ и оценка исходного уровня смысловжизненного самоопределения подростков с целью раскрыть сущностные характеристики смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения и возможности педагогической поддержки этого процесса.

Для достижения поставленной цели были выделены такие компоненты смысловжизненного самоопределения как ценностно-целевой, рефлексивный и когнитивный, для оценки которых были использованы методики:

- Тест смысловжизненных ориентаций (СЖО) (Адаптация: Д. А. Леонтьев);
- Опросник смысловжизненного кризиса К. В. Карпинского;
- коллективные обсуждения и рефлексии (написание эссе на тему: «В. Франкл «Сказать жизни «Да»»).

Базу исследования составили 50 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, являющиеся участниками военно-патриотического объединения «Память» (г. Курск). Распределение подростков было произведено следующим образом: контрольная группа – 25 человек (14 девочек и 11 мальчиков); экспериментальная группа - 25 человек (12 девочек и 13 мальчиков).

Эксперимент проводился в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный).

Констатирующий этап эксперимента показал, что у современных подростков имеются трудности в вопросах поиска смысла жизни. Это связано с быстрым темпом современной жизни, социальным давлением, неопределенностью будущего, отсутствием ролевых моделей и другими факторами. В связи с этим в рамках исследования был разработан комплекс встреч, направленный на оказание педагогической поддержки подросткам с целью их смысловжизненного самоопределения в деятельности детско-взрослого объединения.

2. На формирующем этапе эксперимента была реализована модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения, цель которой состояла в развитии у подростков ясного понимания смысла жизни, своих ценностей и возможностей для достижения поставленных целей, а также в развитии интересов, эмоциональной насыщенности и удовлетворенности жизнью.

Модель основана на принципах использования взаимодействия с подростками с целью поддержания индивидуальной траектории самоопределения подростков, комплексного подхода, позитивной атмосфере, гибкости, открытости и прозрачности, оценки и обратной связи, стимулирования самостоятельности и развития.

В модель были включены такие встречи как знакомство и установление доверительных отношений; лекция «Осознание себя и своих интересов»; медитация и релаксация; развитие коммуникативных навыков; круглый стол «Мои цели и мечты»; просмотр аниме сериала «Город, в котором меня нет»; тренинг «Управление эмоциями»; задание на обучение планированию; волонтерская деятельность – проведение новогоднего праздника в детском доме; тренинг «Развитие уверенности в себе»; занятие по творчеству и самовыражению; трудовая деятельность – помощь в организации мероприятия, приуроченного ко Дню Победы; игры и задания на развитие креативности; встреча по высадке деревьев, цветов и беседа о важности сохранения природы; разработка индивидуального проекта по улучшению состояния окружающей среды; презентация и обсуждение проектов; спортивные мероприятия; встречи с участниками СВО; развитие навыков принятия решений; интерактивная лекция «Профессиональное самоопределение» и обсуждение достижений, пройденного пути и личного роста каждого участника.

Особую роль в реализации модели сыграло формирование детско-взрослой общности, которая обеспечивала создание единого ценностно-смыслового пространства и поддерживающей среды, основанной на принципах сотрудничества, взаимопонимания и со-творчества. Педагоги и взрослые

выступали не только как наставники, но и как равноправные партнеры, что способствовало снижению барьеров между взрослыми и подростками, развитию у подростков уверенности в себе, готовности принимать ответственность и строить жизненные ориентиры.

Технология коллективных творческих дел (КТД) использовалась в качестве организационной основы, обеспечивающей структурированность и последовательность действий участников. Она объединяла подростков и взрослых в процессе планирования, реализации и анализа мероприятий на основе сотрудничества и сопереживания; диалога и полилога; полипозиционного взаимодействия; индивидуальной и групповой рефлексии.

Эффективность модели обеспечивалась также за счет комплексного использования педагогических тактик: защиты, содействия, помощи и сотрудничества. Эти тактики создавали условия для поддержания мотивации подростков, стимулировали их самостоятельность и критическое осмысление жизненных ситуаций.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила также установить условия, при которых педагогическая поддержка смысловой жизни подростков в деятельности детско-взрослого объединения является результативной: психолого-педагогические; социально-педагогические и организационно-педагогические.

3. В рамках контрольного этапа эксперимента были повторно проведены методики диагностического исследования для проведения сравнительного анализа качества смысловой жизни подростков из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

По результатам повторной диагностики показатели смысловой жизни подростков из контрольной изменились незначительно, увеличилось количество подростков, испытывающих смысловой кризис. Анализ эссе, написанных подростками из контрольной группы на контрольном этапе

эксперимента, не показал никаких изменений в рамках заданных параметров в сравнении с констатирующим этапом.

Что касается подростков из экспериментальной группы, то после реализации модели педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения отмечается рост уровня по каждому из компонентов (ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному); при этом у большинства подростков отмечается изменение уровня смысловжизненных ориентаций со среднего до высокого по некоторым показателям, что можно объяснить положительным влиянием комплексной педагогической поддержки на рост осознанности подростков в вопросе понимания смысла жизни. Модель педагогической поддержки смысловжизненного самоопределения подростков также способствовала тому, что высокий уровень смысловжизненного кризиса не был выявлен ни у одного участника экспериментальной группы, а количество подростков со средним уровнем смысловжизненного кризиса сократилось по сравнению с данными первичной диагностики. Наконец, анализ эссе показал, что подростки из экспериментальной группы смогли выполнить задание более качественно, включая выражение идей о смысле жизни.

Заключение

В рамках диссертационного исследования был проведен анализ сущностных характеристик смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения и возможности педагогической поддержки этого процесса.

Для этой цели было рассмотрено понятие смысла жизни как предмета социально-философской и психолого-педагогической рефлексии. Данный анализ позволил установить, что в течение истории, различные направления и школы в философии внесли свой вклад в исследование понятия «смысл жизни» и способов его понимания. В русской философской мысли, вопрос о смысле жизни является центральной проблемой, которая всегда была источником и результатом творческой деятельности и бытия русского человека. Анализ философской литературы показал, что смысл жизни рассматривается как основа для человека. Это понятие отражает и выражает исторический опыт осмысления многими поколениями людей их жизни в общественной и природной среде. Как ценность, понятие «смысл жизни» включает в себя то, что является особенно важным для человека. Философы рассматривают направленность деятельности в целом и связывают ее с ценностями, которые индивид принимает и осознает и которые служат высшей целью его деятельности и стремлений. Философы считают, что смысл жизни тесно связан с понятием смерти. Осознание конечности собственной земной жизни служит мощным стимулом для того, чтобы придать ей определенную осмысленность.

В психологической науке отсутствует единая научная концепция проблемы смысла жизни. Однако, зарубежные и отечественные психологи рассматривают ее как проблему мировоззрения, связанную с существованием личности. Решение этой проблемы помогает раскрыть сущность и место человека в мире, а также определить его жизненное предназначение. Анализ психологической литературы показывает, что в процессе психического развития человека происходит иерархизация смыслов, развивается рефлексия, формируется общее отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, формируется

единая жизненная линия и выявляются противоречия между ней и жизненными обстоятельствами, возникает направленность на цели, связанные с жизненным смыслом. Таким образом, смысл жизни в психологии представляет собой особое психическое образование.

С точки зрения психологии, поиск смысла жизни предполагает анализ духовного опыта личности и непосредственно связан с формированием целей, которые придают личное значение конкретным проявлениям поведенческой и когнитивной активности человека.

В педагогике также существует интерес к проблеме смысла жизни. Анализ педагогической литературы показывает, что в процессе воспитания личность всегда усваивает определенные представления о целях и смысле своего существования. Развитие проблемы смысла жизни в отечественной науке прошло длительный путь: понятие смысла жизни изучалось в рамках христианской и советской педагогики, педагогики сотрудничества, либерально-гуманистических концепций, личностно-ориентированной и экзистенциальной педагогики, концепций саморазвивающего обучения, самовыражения и феликсологической концепции. В современной педагогике проблема смысла жизни рассматривается при определении форм и содержания воспитательного процесса, в процессе взаимного воспитания духовных ценностей и поддержки жизненного самоопределения подростков.

Анализ роли детско-взрослой общности в активизации смысла жизни подростков показал, что в рамках существующих научных подходов понятие «детско-взрослая общность» рассматривается как первичная группа, в которой дети и взрослые контактируют друг с другом на основе общих потребностей и интересов. В рамках этой общности происходит взаимодействие ценностей и смыслов участников через эмоциональные переживания, совместную деятельность и общение. Она отражает эмоционально-психологические связи и отношения между участниками.

Детско-взрослая общность рассматривается как пространство общих ценностей и смыслов, обеспечивающее условия для овладения подростками к

способности к смыслосозиданию. При этом смысл жизни становится основной проблемой для подросткового возраста, когда они сталкиваются с возможностью выбора своего будущего, что имеет большое значение для осознания подростками ценностей и смысла происходящего, а также для определения их собственной индивидуальности и жизненных ориентаций.

Воспитательные функции детско-взрослой общности связаны с процессом социализации и индивидуализации учащихся. С одной стороны, происходит установление эмоционально-психологических связей с другими людьми (взрослыми и сверстниками), понимание групповых ценностей и смыслов, что приводит к формированию ощущения принадлежности к группе. С другой стороны, происходит индивидуальный процесс, где подросток выражает свою индивидуальность, свою позицию, ценности и смыслы, что имеет значение для его личности.

Кроме того, детско-взрослая общность имеет следующие механизмы воздействия на смысложизненное самоопределение подростков: создание поддерживающей образовательной среды; социализация и интеграция; помощь в преодолении трудностей и кризисов; полипозиционное взаимодействие; значимая «встреча» со взрослым.

В рамках детско-взрослой общности для активизации у подростков ценностных ориентаций и представлений о себе очень важна поддержка со стороны педагогов. Анализ научной литературы показал, что поддержку можно рассматривать с двух точек зрения: как специальный метод воспитания, направленный на помощь подростку в решении проблем социализации и индивидуализации, и как общую характеристику педагогической деятельности в целом. Педагогическая поддержка в период поиска смысла жизни в подростковом возрасте в рамках взаимодействия с взрослыми должна помочь использовать проблему понимания смысла жизни для развития у подростка таких навыков, как рефлексия, самоанализ и критического мышления. Эффективная модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения включает ценностно-целевой,

содержательный, технологический блоки, блок условий (психолого-педагогических, социально-педагогических и организационно-педагогических), а также оценочно-результативный блок.

Экспериментальное исследование, направленное на стимулирование смысложизненного самоопределения подростков в рамках детско-взрослой общности, включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе эксперимента были проведены анализ и оценка исходного уровня компонентов смысложизненного самоопределения подростков (ценностно-целевого, рефлексивного и когнитивного). Для диагностики были отобраны следующие методики: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Адаптация: Д. А. Леонтьев); Опросник смысложизненного кризиса К. В. Карпинского; коллективные обсуждения и рефлексии (написание эссе на тему: «В. Франкл «Сказать жизни «Да»»).

Базу исследования составили 50 подростков в возрасте от 14 до 16 лет и пятеро взрослых членов объединения (два педагога-наставника, тренер детско-взрослого объединения, психолог и соискатель), являющиеся участниками военно-патриотического объединения «Память» (г. Курск). Распределение подростков было произведено следующим образом: контрольная группа – 25 человек; экспериментальная группа - 25 человек.

Констатирующий этап эксперимента позволил установить, что подростки нередко сталкиваются с трудностями в поиске смысла жизни. Эти трудности обусловлены быстрым темпом современной жизни, социальным давлением, неопределенностью будущего, отсутствием ролевых моделей и другими факторами. В связи с этим, в рамках исследования был разработан комплекс встреч в детско-взрослом объединении, который направлен на оказание педагогической поддержки подросткам с целью помочь им определить свое место в жизни.

На формирующем этапе эксперимента была реализована модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения. Модель была разделена на пять

структурных единиц: знакомство; работа по развитию навыков рефлексии и самоанализа; работа по развитию навыков планирования; работа по осознанию целей в жизни и работа по обучению контролю. Каждая структурная единица включала несколько встреч, таких как познавательная деятельность, трудовая деятельность, волонтерская, игровая деятельность, досугово-развлекательная деятельность, проблемно-ценностное общение, художественное творчество, социальное творчество, спортивно-оздоровительная деятельность и туристско-краеведческая деятельность. В основании модели были положены следующие методы: метод поощрения, «предоставления дополнительных полномочий», критики, коммуникативного тренинга, самодиагностики, самооценки, самоорганизации, самоопределения, самореализации, самоконтроля, самопрогнозирования.

Контрольный этап эксперимента был направлен на анализ эффективности модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков, что включало повторное проведение методик диагностического исследования. На данном этапе было установлено, что показатели смысложизненных ориентаций подростков из контрольной группы изменились незначительно. При этом количество подростков, переживающих смысложизненный кризис, увеличилось. Анализ эссе, написанных подростками контрольной группы во время эксперимента, не выявил изменений в рамках заданных параметров в сравнении с предыдущим этапом.

Что касается подростков из экспериментальной группы, после реализации модели педагогической поддержки смысложизненного самоопределения в рамках детско-взрослого объединения, был отмечен значительный рост уровня развития компонентов смысложизненного самоопределения подростков (ценностно-целевого, рефлексивного и когнитивного), что можно объяснить положительным влиянием комплексной педагогической поддержки, направленной на активизацию смысложизненного самоопределения подростков.

Таким образом, разработанная модель педагогической поддержки смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого

объединения оказывает значимое воздействие на самоопределение подростков благодаря комплексному подходу, объединяющему следующие ключевые элементы: содержание деятельности (модель включала разнообразные формы активности); детско-взрослая общность (центральной задачей модели стало формирование детско-взрослой общности как пространства общих ценностей и смыслов, которое обеспечивало поддерживающую и безопасную среду; педагоги и взрослые выступали не только как наставники, но и как партнеры в совместной деятельности, что способствовало снижению барьеров в общении, развитию доверия и укреплению межличностных связей); технология КТД (коллективно-творческое дело использовалось как организационная основа модели, позволяя структурировать процесс взаимодействия подростков и взрослых); педагогическая поддержка, включая тактики педагогической поддержки (защита, помощь, содействие и взаимодействие, которые помогли создать условия для активизации смысложизненного самоопределения подростков, стимулировали их самостоятельность, критическое мышление и эмоциональную регуляцию).

Реализация модели продемонстрировала, что интегративное единство всех представленных элементов способствует значительному повышению уровня смысложизненного самоопределения подростков. В ходе эксперимента подростки из экспериментальной группы показали рост по всем компонентам самоопределения – ценностно-целевому, рефлексивному и когнитивному.

В качестве направления дальнейших исследований важно провести анализ эффективности каждой отдельной встречи в рамках модели педагогической поддержки для того, чтобы отобрать наиболее эффективные, с целью дальнейшего совершенствования представленной модели. Кроме того, необходимо рассмотреть гендерные аспекты смысложизненного самоопределения подростков в деятельности детско-взрослого объединения, проанализировать взаимосвязь данного аспекта с пониманием смысла жизни, а также выявить эффективность предложенных в модели встреч отдельно для мальчиков и девочек.

Список литературы

1. Абилдаева, А.С. Теоретические основы технологии педагогической поддержки / А.С. Абилдаева. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2019. - № 42 (280). - С. 317-319.
2. Абраменко, Н.Ю. Событийная детско-взрослая общность спортивного объединения как инновационная деятельность в дополнительном образовании детей / Н.Ю. Абраменко, В.Г. Похиленко. – Текст : непосредственный // Постулат. - 2019. - № 3 (41). - С. 80.
3. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская. – Текст : непосредственный // Психология формирования и развития личности. – Москва : Наука, 1981. – С.19-44.
4. Адлер, А. Смысл жизни / А. Адлер. – Текст : непосредственный // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 15-26.
5. Александрова, Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития / Е.А. Александрова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2014. – № 9. – С. 180-187.
6. Алиева, Л.В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : учебно-методическое пособие / Л.В. Алиева. – Москва : Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007. – 72 с. – Текст : непосредственный.
7. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университет – школе, 1990. – 559 с. – Текст : непосредственный.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2-х томах. Т. 1. – Москва : Педагогика, 1980. – 230 с. – Текст : непосредственный.
9. Андреев, В.И. Педагогика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Издательство Казанского университета, 1996. - 565 с. – Текст : непосредственный.

10. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. - 3-е изд. / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с. – Текст : непосредственный.

11. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для вузов / Г.М. Андреева. – 5-издание, дополненное. – Москва : Аспект-Пресс, 2018. – 360 с. – Текст : непосредственный.

12. Антисери, Д. Хрестоматия по западной философии. Античность. Средние века. Возрождение / Д. Антисери, Дж. Реале. – Санкт-Петербург : Пневма, 2003. – 688 с. – Текст : непосредственный.

13. Аронова, Е.Ю. Интерактивные детско-взрослые объединения как форма повышения педагогической культуры родителей дошкольников / Е.Ю. Аронова, В.А. Свиридова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека. - 2019. - С. 15-18.

14. Байбородова, Л.В. Педагогические технологии для современного поколения школьников / Л.В. Байбородова, Н.В. Тамарская. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С. 8-16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-dlya-sovremennogo-pokoleniya-shkolnikov> (дата обращения: 22.01.2023).

15. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2001. – 218 с. – Текст : непосредственный.

16. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – Москва : Академия, 2004. – 944 с. – Текст : непосредственный.

17. Беляев, Г.Ю. Педагогическая специфика проблема детской общности / Г.Ю. Беляев. – Текст : непосредственный // Вестник МГОУ. – 2009. – № 3. – С. 7-9.

18. Беляев, Г.Ю. Поиск смысла жизни будущими педагогами в контексте понимания своей профессионально-личностной позиции / Г.Ю. Беляев, А.В.

Беляева. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. - 2011. - №4 (13). - С. 115-129.

19. Бердяев, Н.А. Русская идея / Н.А. Бердяев. – Текст : непосредственный // О России и русской философской культуре. Философия русского послеоктябрьского зарубежья : сборник. – Москва : Наука, 1990. – С. 43-273.

20. Берестовицкая, С.Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании) : монография / С.Э. Берестовицкая. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2016. – 376 с. – Текст : непосредственный.

21. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 696 с. – Текст : непосредственный.

22. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е издание, расширенное. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – Текст : непосредственный.

23. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – Москва : Смысл, 1999. – 137 с. – Текст : непосредственный.

24. Бурганова, Л.А. Элтон Мэйо: теоретик и практик управления / Л.А. Бурганова, Е.Г. Савкина. – Москва : Инфра-М, 2021. – 111 с. – Текст : непосредственный.

25. Вайзер, Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека / Г.А. Вайзер. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1998. – № 5. – С.3-14.

26. Введенский, А.И. Условия допустимости веры в смысл жизни / А.И. Введенский. – Текст : непосредственный // Смысл жизни : Антология. Москва, 1994. – С. 93-122.

27. Возякова, Т.И. Р.В. Иванов-Разумник о смысле жизни / Т.И. Возякова. – Текст : непосредственный.

28. В России зафиксировали снижение уровня преступлений, за исключением мошенничеств. – Текст : электронный // Информационное агентство ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/19669923> (дата обращения: 22.08.2024).

29. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : В 6 т. Том 3. Проблемы развития психики / под редакцией А.М. Матюшкина. – Москва, 1983. – 368 с. – Текст : непосредственный.

30. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : В 6 т. Том 4. Детская психология / под редакцией Эльконина. – Москва, 1984. – 432 с. – Текст : непосредственный.

31. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 36-37.

32. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с. – Текст : непосредственный.

33. Газман, О.С. Самоопределение / О.С. Газман. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / Н.Б. Крылова ; Рос. фонд фундаментальных исследований. – Москва, 1995. – С.65-66.

34. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования: «Забота» – «поддержка» – «консультирование». – Москва : УВЦ «Инноватор», 1996. – Вып.6. – С. 10-38.

35. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования : десять концепций и эссе / под ред. Н.Б. Крыловой. – Москва : УВЦ «Инноватор», 1995. – Выпуск 3. – С.58-64.

36. Гончаров, И.Ф. Процесс воспитания и образования в современной народной русской школе / И.Ф. Гончаров. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. - 2012. - №4. - С. 59-68.

37. Гордеева, Е.Е. Развитие детско-взрослой общности в процессе межкультурной коммуникации : специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гордеева Елена Евгеньевна [Место защиты : Московский педагогический государственный университет]. – Москва, 2013. – 24 с. – Текст : непосредственный.

38. Горелов, А.А. Основы философии : учебник для студентов / А.А. Горелов, Т.А. Горелова. – Москва : Академия, 2017. – 228 с. – Текст : непосредственный.

39. Григорьев, Д.В. Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни: специальность 13.00.01 – Общая педагогика: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Григорьев Дмитрий Васильевич. – Москва, 2000. – 177 с. – Текст : непосредственный.

40. Григорьев, Д.В. Воспитание в сети событий / Д.В. Григорьев. – Текст : непосредственный // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. – С. 49-58.

41. Григорьев. – Текст : непосредственный // Народное образование. - 2015. - №4 (1447). - С. 167-170.

42. Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. Т. 1/Сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. М.: Мысль, 1989. 654 с.

43. Детская общность как объект и субъект воспитания / под редакцией Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – Москва : Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 322 с. – Текст : непосредственный.

44. Детское движение : словарь-справочник / составитель и редакторы: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 544 с. – Текст : непосредственный.

45. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь. В 2-х томах : Том 1 (А-О) / Д. Джери, Дж. Джери ; пер. с англ. Н.Н. Марчук. – Москва : Вече, АСТ, 1999. – 528 с. – Текст : непосредственный.

46. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : свыше 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц : в 2 томах. Том 2. П.-Я. / Т.Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 1084 с. – Текст : непосредственный.

47. Жарков, А.Д. Новое педагогическое мышление - важнейшее условие совершенствования учебного процесса / А.Д. Жарков. – Текст : непосредственный // Мир образования - образование в мире. - 2002. - №4. - С. 58-67.

48. Зайцев, Д.Ф. Антропосоциальные детерминанты формирования концепции смысла жизни / Д.Ф. Зайцев. - Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - № 84. - С. 14-21.

49. Здравоохранение в России. 2023: Стат.сб. – Текст : электронный // Росстат. - М., 2023. – 179 с. – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Zdravoohran-2023.pdf> (дата обращения: 22.01.2024).

50. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – Москва : Издательство Свято-Владимирского братства, 1993. – 222 с. – Текст : непосредственный.

51. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – Новосибирск : Сибирская академия гос. службы, 2003. – 256 с. – Текст : электронный. – URL: <https://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaent.html> (дата обращения: 22.01.2025).

52. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 703 с. – Текст : непосредственный.

53. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова,

Н.Л. Селиванова. – Москва : Новая школа, 1996. – 155 с. – Текст : непосредственный.

54. Караковский, В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – Москва : Творческая педагогика, 1993. – 80 с. – Текст : непосредственный.

55. Кирпичник, А.Г. Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах : на материале лагерей комсомольского актива школ и ПТУ : специальность 19.00.05 – Социальная психология : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кирпичник Анатолий Григорьевич. – Кострома, 1979. – 169 с. – Текст : непосредственный.

56. Кобякова, М.С. Сложности формирования личности в процессе поиска смысла жизни / М.С. Кобякова. - Текст : непосредственный // Академия педагогических идей Новация. - 2020. - № 6. - С. 35-38.

57. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для студентов вуза / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под редакцией И.А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 288 с. – Текст : непосредственный.

58. Комарова, Л.А. Пути достижения истинного счастья в трудах Эпикура / Л.А. Комарова. – Текст : электронный // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2012. – № 8. – С. 229-233. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/puti-dostizheniya-istinnogo-schastya-v-filosofskom-uchenii-epikura> (дата обращения 17.11.2022).

59. Константинова, Н.П. Менеджмент как составляющая формирования смысла жизни подростков / Н.П. Константинова. - Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 71-3. - С. 58-61.

60. Корнетов, Г.Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки / Г.Б. Корнетов. – Текст : электронный // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С.13-21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yan-amos-komenskiy-i-vozniknovenie-pedagogicheskoy-nauki> (дата обращения: 12.01.2023).

61. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности : основные сферы жизнедеятельности : специальность 19.00.01 – Общая психология, психология личности, общая психология : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Коростылева Людмила Алексеевна [Место защиты : Санкт-Петербургский государственный университет]. – Санкт-Петербург, 2001. – 39 с. – Текст : непосредственный.

62. Кохановский, В.П. Философия : учебник для вузов / В.П. Кохановский. – Москва : КноРус, 2016. – 320 с. – Текст : непосредственный.

63. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н.Б. Крылова. – Текст : непосредственный // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92-103.

64. Крысько, В.Г. Социальная психология : курс лекций / В.Г. Крысько. – 4-е издание. – Москва : Вузовский учебник, ИНФРА, 2015. – 256 с. – Текст : непосредственный.

65. Кулешова, Е.Н. Представления о смысле жизни школьников и студентов (14–25 лет) (сравнительный анализ психологических исследований 2011 и 2017–2019 гг.) / Е.Н. Кулешова. – Текст : непосредственный // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. - 2022. - №1. - С. 147-150.

66. Курило, С.Н. Роль детско-взрослых объединений в воспитании подрастающего поколения / Курило С.Н. – Текст : непосредственный // Вестник УЮИ. - 2013. - №2 (60). - С. 42-46.

67. Левин, К. Динамическая психология : избранные труды / К. Левин ; под общей редакции Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с. – Текст : непосредственный.

68. Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла : избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев ; под редакцией Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2016. – 527 с. – Текст : непосредственный.

69. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

70. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 43 с. – Текст : непосредственный.

71. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - 2-е, испр. изд. / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2003. - 487 с. - Текст : непосредственный.

72. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: специальность 19.00.11 - Психология личности: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. –Москва, 1999. - 533 с. – Текст : непосредственный.

73. Лукина, А.К. Социальная педагогика / А.К. Лукина. - М.: Инфра-М, 2019. - 240 с. - Текст : непосредственный.

74. Лутошкин, А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А.Н. Лутошкин. – Москва : Знание, 1978. – 46 с. – Текст : непосредственный.

75. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина : сборник / А.С. Макаренко ; составитель Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – Москва : Просвещение, 1988. – 304 с. – Текст : непосредственный.

76. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: основы курса: учебник. - 6-е изд., испр., доп. / Л.В. Мардахаев. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. - 440 с. - Текст : непосредственный.

77. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: социальное воспитание: учеб. для студ. сред. и высш. учеб. завед., магистр. и аспирант. / Л.В. Мардахаев. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. - 403 с. - Текст : непосредственный.

78. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М.: Изд-во полит. лит-ры. - 1975. - Т. 40. - 750 с. – Текст : непосредственный.

79. Машарова, Т.В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности : специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание

ученой степени доктора педагогических наук / Машарова Татьяна Викторовна. – Ярославль, 1999. – 38 с. – Текст : непосредственный.

80. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки : учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – Москва : МИРОС, 2001. – 205 с. – Текст : непосредственный.

81. Мишанов, А.А. Формирование смысла жизни в эпоху модерна / А.А. Мишанов, Е.Р. Нестеренко. - Текст : непосредственный // Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии. - 2022. - С. 69-71.

82. Мудрик, А.В. Социализация человека : учебное пособие. – Москва : Академия, 2006. – 303 с. – Текст : непосредственный.

83. Несмелов, В.И. Вопрос о смысле жизни в учении Новозаветного откровения / В.И. Несмелов. – Текст : непосредственный // Смысл жизни. Антология / редактор и составитель Н.К. Гаврюшин. Вып. II. – Москва : Прогресс-Культура, 1994. – С. 66-92.

84. Нечаев, Н.Н. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы / Н.Н. Нечаев, Е.Е. Дурнева – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 36-45.

85. Новикова, Л.И. Детский коллектив как социально-педагогическая система / Л.И. Новикова. – Текст : непосредственный // Теоретические проблемы воспитательного коллектива : сборник статей / под редакцией Л.П. Бугевой. – Тарту, 1975. – С. 48-57.

86. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива / Л.И. Новикова. - М.: Пер Сэ, 2010. - 335 с. – Текст : непосредственный.

87. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А ТЕМП, 2006. – 938 с. – Текст : непосредственный.

88. Парфенова, И.С. К вопросу о самоопределении личности в группе / И.С.Парфенова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5. – С.98-103.

89. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы, методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с. – Текст : непосредственный.

90. Пашков, А.Г. Гуманистические основы педагогической деятельности и проблемы подготовки учителя в контексте модернизации российского образования / А.Г. Пашков. – Текст : непосредственный // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА. - 2012. - №3 (14). - С. 126-130.

91. Пашков, А.Г. Основные идеи общественно-педагогического движения трудовой школы XVIII – начала XX в. / А.Г. Пашков. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. - 2018. - №6. - С. 19-28.

92. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учебное пособие / Н.Н. Михайлова [и др.] ; под общей редакцией В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – Москва : Academia, 2006. – 282 с. – Текст : непосредственный.

93. Педагогический энциклопедический словарь / Э.Б. Абдуллин и др. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – (Золотой фонд. Энциклопедический словарь). – Текст : непосредственный.

94. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н.И. Пирогов ; составитель А.Д. Тюриков. – Иваново, 2008. – 427 с. – Текст : непосредственный.

95. Пищик, А.М. Смысл жизни человека : учебное пособие. Часть 2. Хрестоматия / А.М. Пищик. – Москва: Академия тринитаризма, 2020. – 307 с. – Текст : непосредственный.

96. Почебут, Л.Г. Психология социальных общностей : толпа, социум, этнос : специальность 19.00.05 : автореферат на соискание ученой степени доктора психологических наук / Почебут. – Санкт-Петербург, 2003. – 46 с. – Текст : непосредственный.

97. Почебут, Л.Г. Социальные общности : психология толпы, социума, этноса / Л.Г. Почебут. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. – 284 с. – Текст : непосредственный.

98. Практики интерактивного обучения: метод. пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. - Казань: Казан. ун-т, 2014. - 288 с. - Текст : непосредственный.

99. Резухина, Е.В. Нарушение детско-взрослой общности как фактор школьной дезадаптации учащихся начальных классов : специальность 19.00.07 – Педагогическая психология : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Резухина Елена Владимировна [Место защиты: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского]. – Тула, 2003. – 23 с. – Текст : непосредственный.

100. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; перевод с английского и общая редакция Е.И. Исениной. – Москва : Прогресс, 2001. – 480 с. – Текст : непосредственный.

101. Рожков, М.И. Воспитание свободного человека / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 264 с. – Текст : непосредственный.

102. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ekzistentsionalnoy-pedagogiki> (дата обращения: 17.11.2022).

103. Розанов, В.В. Цель человеческой жизни / В.В. Розанов. – Москва : Грааль, 2001. – 66 с. – Текст : непосредственный.

104. Российская Федерация. Законы. Об общественных объединениях : федеральный закон от 19 мая 1995 года № 82-ФЗ [принят Государственной Думой 14 апреля 1995 г.] // Собрание законодательства. – 1995. – № 21. – Ст. 1930. – Текст : непосредственный.

105. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 224 с. – («Мастера психологии»). – Текст : непосредственный.

106. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Педагогические сочинения: в 2-х т. / Жан-Жак Руссо ; под редакцией Г.Н. Джибладзе ; составитель А.Н.

Джуринский ; Академия педагогических наук СССР. – Москва : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с. – (Сер. «Педагогическая библиотека»). – Текст : непосредственный.

107. Рябцев, В.К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации / В.К. Рябцев, В.И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 113-130.

108. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр ; перевод с французского М. Грецкого. – Текст : непосредственный // Сумерки богов. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319-344.

109. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие к спецкурсу / В.Ф. Сафин. – Свердловск : Свердловский педагогический институт, 1986. – 142 с. – Текст : непосредственный.

110. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.

111. Селиванова, Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова. – Москва, 2010. – 211 с. – Текст : непосредственный.

112. Селигман, М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман ; Пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2022. – 544 с. – Текст : непосредственный.

113. Сергеева, Е.А. Проблема и опыт реализации детско-взрослого объединения «Проектная школа» / Е.А. Сергеева, О.В. Сырова, Л.Р. Тухватуллина. – Текст : непосредственный // VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – 2022. – С. 305-308.

114. Сергеева, С.Е. Организация педагогической студии детско-взрослого сообщества на базе объединения «Мастер» / С.Е. Сергеева. – Текст : непосредственный // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2018. – № 1. – С. 36-40.

115. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – 270 с. – Текст : непосредственный.

116. Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере / В. Франкл; пер. с нем. - 9-е изд. - М.: Альпина нон-фикшн, 2021. - 239 с. – Текст : непосредственный

117. Слободчиков, В.П. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С.38-50.

118. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – Текст : непосредственный.

119. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. – 395 с. – Текст : непосредственный.

120. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / составитель П.В. Степанов. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 32 с. – Текст : непосредственный.

121. Смертность от самоубийств. – Текст : электронный // ЕМИСС Государственная статистика. – URL: <https://fedstat.ru/indicator/58547> (дата обращения: 22.01.2024).

122. Соколова, Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании : монография / Н.А. Соколова. – Москва : Изд-во Московского государственного областного университета, 2006. – 251 с. – Текст : непосредственный.

123. Соколова, Н.А. Теория и практика социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования

детей: монография / Н.А. Соколова. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 231 с. - Текст : непосредственный.

124. Соколова, Н.А. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования : монография / Н.А. Соколова, Ю.Н. Губин. – Челябинск : Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2014. – 179 с. – Текст : непосредственный.

125. Соловьев, С.И. Качество жизни и нейропсихологические особенности формирования жизненных смыслов у социально одаренного юношества / С.И. Соловьев. - Текст : непосредственный // Medicus. - 2022. - № 4 (46). - С. 21-43.

126. Спиркин, А.Г. Философия : учебник для бакалавров / А.Г. Спиркин. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : ЮРАЙТ, 2012. – 828 с. – Текст : непосредственный.

127. Степанов, Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения : специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Степанов Евгений Николаевич [Место защиты : Ярославский государственный педагогический университет]. – Ярославль, 1999. – 38 с. – Текст : непосредственный.

128. Степанов, П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / П.В. Степанов; под редакцией Н.Л. Селивановой. – Москва : АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. – 48 с. – Текст : непосредственный.

129. Сулайманова, А.И. Соотношение понятий «смысл» и «смысл жизни» / А.И. Сулайманова. - Текст : непосредственный // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. - 2017. - № 4. - С. 161-163.

130. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека : (этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1990. – 288 с. – Текст : непосредственный.

131. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев : Ряданьска школа, 1974. – 288 с. – Текст : непосредственный.

132. Тамарская, Н.В. Родителям поколения Z как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен / Н.В. Тамарская, О.В. Белова, М.Г. Черняева. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. – 110 с. – Текст : непосредственный.

133. Тареев, М.М. Цель и смысл жизни / М. М. Тареев. - Санкт-Петербург: Лань, 2013. - 91 с. - Текст : непосредственный.

134. Теннис, Ф. Общность и общества. Основные понятия чистой социологии / Ф. Теннис ; перевод с немецкого Д.В. Складнева. – Санкт-петербург : Владимир Даль, 2002. – 448 с. – Текст : непосредственный.

135. Терещенко, В.В. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза / В.В. Терещенко, И.М. Чуб. - Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. - 2019. - Т. 8, № 3. - С. 230-239.

136. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – Москва : Педагогика, 1989. – 542 с. – Текст : непосредственный.

137. Толстых, Н.Н. Современное взросление / Н.Н. Толстых. - Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. Детство в XXI веке: риски, угрозы, вызовы. - 2015. - № 4. - С. 7-24.

138. Трубецкой, Е.Н. Смысл жизни / Е.Н. Трубецкой. – Текст : непосредственный // Смысл жизни: Антология / составитель Н.К. Гаврюшин. Вып. II. – Москва : Прогресс -Культура, 1994. – С.243-488.

139. Тубельский, А.Н. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания / А. Н Тубельский, М. Е Кукушкин., М. В. Старостенкова. – Москва : Сентябрь, 2001. – 143 с. – Текст : непосредственный.

140. Уварова, Ю.В. Формирование смысла жизни у трудных подростков / Ю.В. Уварова. - Текст : непосредственный // Социальный педагог - исследователь. Сборник научных работ аспирантов и магистрантов; под редакцией Л.В. Мардахаева. - 2022. С. 51-55.

141. Ульянова, И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников : монография / И.В. Ульянова. – Москва : РосНОУ, 2015. – 416 с. – Текст : непосредственный.

142. Ульянина, О.А. Психодиагностика ценностных ориентаций подростков: результаты стандартизации методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной / О.А. Ульянина, Н.П. Радчикова, Е.В. Борисенко, З.Р. Хайрова – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14, № 3. – С. 154-172.

143. Унамуно, М. де. О трагическом чувстве жизни / М. де Унамуно ; перевод с испанского Е.В. Гараджа. – Москва : Мартис ; Киев : Символ, 1997. – 414 с. – Текст : непосредственный.

144. Ушинский, К.Д. Стремление к счастью: значение цели в жизни / К.Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // Педагогические сочинения в 6-ти томах. Том 6. – Москва, 1988. – С. 346-353.

145. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/. – Текст : электронный.

146. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31-41.

147. Фененко Ю.В. Социология : учебник / Ю.В. Фененко. – Москва : ТК Велби; Проспект, 2007. – 232 с. – Текст : непосредственный.

148. Философский энциклопедический словарь / главный ред. Л. Ф. Ильичев и др. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с. – Текст : непосредственный.

149. Франк, С.Л. Смысл жизни / Л.С. Франк. – Текст : непосредственный // Смысл жизни: Антология / составитель Н.К. Гаврюшин. – Москва : Прогресс-Культура, 1994. – С. 489-573.

150. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 366 с. – Текст : непосредственный.
151. Фрейд, З. По ту сторону принципа наслаждения. Я и Оно; Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – 251 с. – Текст : непосредственный.
152. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм ; перевод с английского А.В. Александровой. – Москва : АСТ, 2017. – 224 с. – Текст : непосредственный.
153. Фромм, Э. Психоанализ и этика. / Э. Фромм. – Москва: Республика, 1993. – 415 с. – Текст : непосредственный.
154. Фрумин, И.Д. Теория и практика демократического образования : специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Фрумин Исак Давидович. – Санкт-Петербург, 2001. – 45 с. – Текст : непосредственный.
155. Хорни, К. Новые пути в психоанализе / К. Хорни ; перевод В.В. Старовойтова. – Москва : Канон+, 2014. – 400 с. – Текст : непосредственный.
156. Хухлаева, О.В. Психология подростка : учебное пособие для студентов вузов / О.В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2008. – 160 с. – Текст : непосредственный.
157. Чернышевский, Н.Г. Полное собрание сочинений. Т.3 / Н.Г. Чернышевский. – Москва : Педагогика, 1988. – 438 с. – Текст : непосредственный.
158. Чудновский, В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 15-26.
159. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань, 2001. – 180 с. – Текст : непосредственный.
160. Шиянов, Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева. – Москва : Народное образование, 2003. – 334 с. – Текст : непосредственный.

161. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление : избранные произведения / А. Шопенгауэр ; перевод с немецкого М.И. Левина. – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2015. – 592 с. – Текст : непосредственный.

162. Шпет, Г.Г. Явление и смысл. Феноменология как основная наука и ее проблемы / Г.Г. Шпет. – Томск, 1996. – 192 с. – Текст : непосредственный.

163. Шустова, И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности : специальность 13.00.01 – Общая педагогика, педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шустова Инна Юрьевна ; [Место защиты : Институт теории и истории педагогики Российской академии образования]. – Москва, 2009. – 51 с. – Текст : непосредственный.

164. Шустова, И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности : монография / И.Ю. Шустова. – Москва : Педагогическое общество России, 2018. – 176 с. – Текст : непосредственный.

165. Шустова, И.Ю. Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников / И.Ю. Шустова. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5 (20). – С.74-87. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskoy-podderzhki-v-samoopredelenii-starsheklassnikov> (дата обращения: 28.01.2023).

166. Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология счастливого человека в школе (Феликсология воспитания : как воспитывать счастливого) / Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Педагогический поиск, 2004. – 160 с. – Текст : непосредственный.

167. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.

168. Юнг, К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – Москва : Канон, 1994. – 317 с. – Текст : непосредственный.

169. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А.Ядов. – Москва : Добросвет, 2003. – 595 с. – Текст : непосредственный.

170. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 95 с. – Текст : непосредственный.

171. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; перевод с английского Т.С. Драпкиной. – Москва : Класс, 1999. – 576 с. – Текст : непосредственный.

172. Chen, Q. The relationship between search for meaning in life and symptoms of depression and anxiety: Key roles of the presence of meaning in life and life events among Chinese adolescents / Q. Chen // Journal of Affective Disorders. – 2021. – V. 282. - pp. 545-553.

173. Fedorchenko, N.V. Historical experience of informal pedagogical support of motherhood and infancy in Russia on the cusp of the 19th and 20th centuries / N.V. Fedorchenko // Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, Saint Petersburg. - 2022. - V. 10, No.3. – pp. 1-8.

174. Giorgi, A. The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure / A. Giorgi // Journal of Phenomenological Psychology. - 1997. – No. 28. – pp. 235-260.

175. Hamzehgardeshi, Z. Components related to the meaning of life in adolescents: A review article / Z. Hamzehgardeshi, Z. Marzband, Z. Shahhosseini, M. Azizi. - Clin Exc. – 2019. - No. 9 (2). – pp. 28-37.

176. Oettingen, G. Effective self-regulation of goal attainment / G. Oettingen, G. Hönig, P.M. Gollwitzer // Int. J. Educ. Res. - 2000. – No. 33. – pp. 705–732.

177. Oettingen, G. Future thought and behaviour change / G. Oettingen // Eur. Rev. Soc. Psychol. - 2012. – No. 23. – pp. 1–63.

178. Russo-Netzer, P. The search for meaning in life—theoretical, experiential, and educational aspects / P. Russo-Netzer // The International Forum for Logotherapy. - 2015. – No. 38. – pp. 72-78.

179. Schippers, M.C. Life Crafting as a Way to Find Purpose and Meaning in Life / M.C. Schippers, N. Ziegler // *Sec. Educational Psychology*. – 2019. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02778/full> (date of the application: 11.07.2023).

180. Sheldon, K.M. Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: can there be an upward spiral? / K.M. Sheldon, L. Houser-Marko // *J. Pers. Soc. Psychol.* - 2001. – No. 80. – pp. 152–165.

181. Steger, M.F. Making meaning in life / M.F. Steger // *Psychol. Inq.* - 2012. – No. 23. – pp. 381–385.

182. Steger, M.F. Meaning in life across the life span: levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood / M.F. Steger, S. Oishi, T.B. Kashdan // *J. Posit. Psychol.* – 2009. – No. 4. – pp. 43–52.

183. Steger, M.F. Understanding the search for meaning in life: personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning / M.F. Steger, T.B. Kashdan, B.A. Sullivan, D. Lorentz // *J. Pers.* – 2008. – No. 76. – pp. 199–228.

184. Timokhina, Y.E. Psychological and pedagogical support of children with special needs in an inclusive educational context / Y.E. Timokhina // *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*. - 2022. – No.2. - pp. 94-98.

185. Travers, C.J. Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: a qualitative study / C.J. Travers, D. Morisano, E.A. Locke // *Br. J. Educ. Psychol.* – 2015. – No. 85. – pp. 224–241.

186. Waters, L. A review of school-based positive psychology interventions / L. Waters // *Aust. Educ. Dev. Psychol.* - 2012. No. 28. Pp. 75–90.

187. Werner, K.M. Some goals just feel easier: self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort / K.M. Werner, M. Milyavskaya, E. Foxen-Craft, R. Koestner // *Personal. Individ. Differ.* - 2016. – No. 96. – pp. 237–242.

188. Williams, G.C. Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents / G.C. Williams, V.A. Hedberg, E.M. Cox, L. Deci // *J. Appl. Soc. Psychol.* - 2000. – No. 30. – pp. 1756–1771.

189. Wong, P.T. «Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology» in *Meaning in positive and existential psychology* / P.T. Wong // ed. A.B.P. Russo-Netzer. - New York, NY: Springer, 2014. – pp. 149–184.

190. Yeager, D.S. Social-psychological interventions in education: they're not magic / D.S. Yeager, G.M. Walton // *Rev. Educ. Res.* – 2011. – No.81. – pp. 267–301.

Приложение 1. Бланк методики «Тест смысложизненных ориентаций (Адаптация: Д. А. Леонтьев)»

Инструкция: Ниже представлены 20 пар противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности. После выбора необходимо отметить одну из цифр 1, 2 или 3, в зависимости от степени уверенности в своем выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

1.	Обычно мне очень скучно.	3210123	Обычно я полон энергии.
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3210123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3210123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3210123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3210123	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3210123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3210123	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3210123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано.
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна.	3210123	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3210123	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3210123	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3210123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13.	Я человек очень обязательный.	3210123	Я человек совсем не обязательный.
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3210123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей, и обстоятельств

15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3210123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3210123	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3210123	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3210123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3210123	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями.
20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3210123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Приложение 2. Бланк методики «Опросник смысложизненного кризиса К. В. Карпинского»

Инструкция: Ниже предложен список утверждений, характеризующих различные способы отношения человека к собственной жизни. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените, в какой степени оно справедливо применительно к Вам. При этом используйте следующую шкалу:

- 4 – абсолютно верно;
- 3 – пожалуй, верно;
- 2 – пожалуй, неверно;
- 1 – абсолютно неверно.

Список утверждений:

1. Не могу уяснить, в чем конкретно заключается смысл моей жизни.
2. Жизнь видится мне бессмысленной и пустой.
3. Легко отличаю значимое от незначимого в своей жизни.
4. У меня еще не выработан определенный жизненный идеал.
5. Я слабо осознаю, что действительно важно в моей жизни, а что совсем неважно.
6. Моя жизнь имеет глубокий смысл.
7. Извлечение сиюминутной выгоды для меня важнее, чем стремление к далеким жизненным целям.
8. Из всех сил стараюсь приблизиться к своему жизненному идеалу.
9. Ловлю себя на том, что большую часть времени занимаюсь бессмысленными делами.
10. С моей точки зрения, поиск смысла жизни – это бесполезная затея.
11. Я четко осознаю, что такое жизненный успех и в чем конкретно он состоит.
12. Реализую совсем не те ценности, которые составляют смысл моей жизни.
13. Чувствую в себе достаточно сил и энергии для реализации своих жизненных замыслов.
14. Меня не покидает чувство, что я упустил или потерял в жизни что-то очень важное.
15. Ощущаю внутреннюю опустошенность.
16. Мои представления о смысле жизни часто меняются.
17. В тех ситуациях, где необходимо принять важное жизненное решение, я испытываю полную растерянность.
18. В жизни я преимущественно делаю то, что ожидают или требуют от меня другие люди.
19. Никогда по-настоящему глубоко не задумывался о смысле жизни.
20. Мои поступки в своем большинстве не связаны с какой-либо жизненной целью и чаще всего носят случайный характер.
21. Нисколько не сожалею о своем жизненном выборе.
22. Я слишком озабочен своими проблемами, чтобы думать о смысле жизни.

23. Мне кажется, я нашел свое жизненное призвание или, по крайней мере, близок к тому, чтобы его отыскать.

24. Жизнь в соответствии с когда-то сформулированными целями в моей ситуации невозможна.

25. Многие дела и обязанности, которые я вынужден ежедневно выполнять, абсолютно мне безразличны.

26. Отлично понимаю, куда я в жизни двигаюсь и зачем.

27. У меня очень противоречивые взгляды на жизнь и, в частности, на смысл жизни.

28. Меня не оставляет мысль, что я потерялся в жизни и нахожусь не на своем месте.

29. Я «разбрасываюсь» по жизни: загораюсь одним делом, но быстро остываю и окунаюсь с головой в другое.

30. Мои жизненные ценности совсем не противоречат друг другу.

31. Для меня не имеет особого значения, каким делом в жизни я занят и занят ли вообще.

32. Без труда отделяю, какие цели в моей жизни приоритетные, а какие – второстепенные.

33. Потребность познать смысл своей жизни мне совершенно чужда.

34. Мне легко заставить себя упорно работать ради своих жизненных планов.

35. Все чаще замечая, что мои действия являются хаотическими и сумбурными.

36. Совершенно не сомневаюсь в значимости своих жизненных целей.

37. Каждый день стараюсь посвятить тому, чтобы хоть немного приблизиться к своим жизненным целям.

38. Когда спрашиваю себя о том, что важно в моей жизни, меня охватывают тревога и беспокойство.

39. Если задаю себе вопрос о смысле моей жизни, то, как правило, нахожу на него удовлетворительный ответ.

40. До сих пор не знаю, чего я хочу от жизни.

41. Мне незнакомы такие образцы, которым я был бы готов следовать всю жизнь.

42. Не знаю, почему я делаю то, что делаю в жизни.

43. Есть такие идеи и убеждения, в которые я твердо верю и готов бороться за них всю свою жизнь.

44. У моей жизни нет единого и устойчивого направления, потому что я постоянно мечусь от одного занятия к другому.

45. В моей жизни много вещей, которые приносят мне чувство радости и счастья.

46. Если бы меня спросили, что я ценю больше всего в своей жизни, я бы не смог дать однозначный ответ.

47. Я убежден, что занимаюсь в жизни именно тем делом, которое приведет меня к успеху и даст возможность раскрыть внутренний потенциал.

48. За последние месяцы я нисколько не продвинулся в осуществлении своих жизненных планов.

49. У меня на будущее намечены важные события, ради свершения которых я много работаю уже сейчас.

50. Я не решаюсь проводить в жизнь свои ценности и идеалы, поскольку они кажутся мне неосуществимыми.

Приложение 3. Примеры некоторых эссе на тему: «В. Франкл «Сказать жизни «Да»». Смысл жизни как источник внутренней силы» (констатирующий этап эксперимента).

Эссе 1.

В своей книге «Сказать жизни «Да»» Виктор Франкл поднимает важную тему - смысл жизни. Он говорит, что даже когда все вокруг кажется тяжелым и непонятным, смысл жизни может быть, как свет в нашей душе. Это как наша внутренняя энергия, которая помогает нам быть сильными и не сдаваться перед трудностями.

Виктор Франкл делится удивительным опытом, который он пережил в концлагерях. Он говорит нам, что даже в таких ужасных условиях можно найти внутреннюю опору, и это помогает быть сильными. Так, Франкл пишет о том, что люди, которые видели смысл даже в таких тяжелых моментах, в условиях концлагеря, имели больше шансов выжить. Смысл жизни давал им надежду и силы для преодоления этих жутких испытаний.

Даже если у нас нет таких экстремальных испытаний, как у него, смысл жизни все равно важен. Например, когда у нас есть цель стать лучше в учебе или помогать своим близким, это дает нам мотивацию продолжать даже в трудные моменты. Мы можем держать в голове этот смысл и чувствовать, что мы делаем что-то важное.

Кроме того, смысл жизни помогает нам видеть большую картину. Вместо того, чтобы заикливаться на мелких проблемах, мы видим, как наши действия влияют на других и на мир вокруг нас. Мы понимаем, что даже наши маленькие шаги могут иметь большой смысл. И это делает нас еще более сильными, потому что мы видим, что наша жизнь имеет значение.

В заключение, смысл жизни - это как корни дерева, которые дают ему опору и питание. Он помогает нам быть сильными и находить в себе силы, когда это нужно. И пусть иногда смысл может быть неясным, он всегда есть внутри нас, готовый поддержать нас в любое время.

Эссе 2.

В книге «Сказать жизни «Да»» Виктор Франкл говорит нам о том, что смысл жизни может быть как батарейка, которая заряжает нас силой и мотивацией. Это особенно важно, когда у нас есть трудности и тяжелые времена. Смысл жизни дает нам нечто большее, чем просто пройти через день - он помогает нам видеть цель и направление.

Виктор Франкл рассказывает о своем сложном опыте в концлагерях и о том, как смысл жизни помог ему и другим выжить. Он говорит, что даже в самых тяжелых условиях можно найти смысл, который станет источником внутренней силы. Когда у человека есть зачем жить, это придает ему силу противостоять всем трудностям.

Например, Франкл в своей работе писал следующее: «не может быть и речи о том, что в концлагере человек необходимым и принудительным образом

подчиняется давлению окружающих условий, формирующих его характер. Благодаря тому, что я в другой связи назвал "упрямство духа", у него сохраняется и принципиальная возможность оградить себя от влияния этой среды». Крепкий дух служит человеку его внутренней опорой, позволяющей справляться с любыми ситуациями.

Смысл жизни как источник внутренней силы особенно важен, когда кажется, что все теряется. Франкл видел, как люди, потерявшие близких и оказавшиеся в ужасных условиях, находили в себе силы. Этот смысл давал им опору, и они находили силы двигаться вперед.

В заключение, хочу сказать, что смысл жизни дарит нам внутреннюю силу, которая поддерживает нас. Он делает нас сильнее, помогает радоваться жизни и сохранять стойкость при любых трудностях.

Эссе 3.

В книге «Сказать жизни «Да»» Виктор Франкл рассказывает нам о своем опыте в концлагерях, где он столкнулся с невообразимыми страданиями. Однако даже в таких тяжелых условиях он понял, что смысл жизни может стать ключом к внутренней силе. Франкл утверждает, что когда у нас есть цель, когда мы видим смысл в своих действиях, это дает нам силу двигаться вперед.

Смысл жизни как источник внутренней силы особенно важен, когда мы сталкиваемся с трудностями. Франкл говорит, что даже самые маленькие победы и достижения могут придать нам силу. Он рассказывает о том, как заключенные в концлагерях находили смысл в маленьких вещах, в заботе о друг друге. Это давало им надежду и силу не сдаваться.

Мы можем применить уроки Франкла в нашей жизни. Когда у нас есть смысл, мы можем легче справляться с трудностями. Мы можем видеть светлое будущее даже в темных временах. Когда мы видим смысл в том, что мы делаем, мы становимся более уверенными в себе.

Смысл жизни также помогает нам реализовать свой потенциал. Представь себе, ты учишься рисовать. Если у тебя есть смысл в том, чтобы выразить свои мысли и чувства через рисунки, ты будешь стремиться стать лучше в этом. Трудности и ошибки не остановят тебя, потому что ты видишь, что это важно для тебя.

Чтобы стать сильнее, нужно искать смысл в том, что ты делаешь. Не нужно бояться мечтать и стремиться к своим целям. Как Виктор Франкл говорит, смысл жизни - это как ключ, который открывает дверь к твоему потенциалу. Если у человека есть этот ключ, то он всегда поможет быть сильным и верить в себя.

Приложение 4. Конспект лекции «О смысле жизни» по книге В. Франкла «Сказать жизни да!»»

Здравствуйте!

Сегодня я хочу поговорить с вами о книге В. Франкла «Сказать жизни да!»».

Знакомы ли вы с данным автором и его произведением.

Думаю, будет нелишним немного познакомить вас с ним.

Виктор Франкл - один из выдающихся мыслителей и психологов XX века, посвятил свою жизнь изучению вопроса смысла жизни.

25 сентября 1942 года В. Франкл, его жена и родители были депортированы в концентрационный лагерь. В лагере он встретил доктора Карла Флейшмана, который на тот момент вынашивал план по созданию организации психологической помощи вновь прибывающим заключенным. Организовать выполнение этой задачи он поручил Виктору Франклу как бывшему психиатру.

Все свое время пребывания в концлагере Франкл посвятил врачебной деятельности, которую он, естественно, держал втайне. Вместе с другими психиатрами и социальными работниками со всей Центральной Европы он оказывал заключенным специализированную помощь. Задача службы состояла в преодолении первоначального шока и оказании поддержки на начальном этапе пребывания.

В. Франкл в концлагере и создал свою собственную теорию логотерапии (лечения смыслом), успешно реализуемую в психотерапевтической практике и основанную на принципе поиска смысла в жизни. Его книга «Сказать жизни да!»» стала бестселлером и продолжает вдохновлять людей по всему миру.

В этой книге Франкл пишет о силе внутреннего смысла, о важности того, чтобы каждый из нас находил свое призвание и свое предназначение в этом мире. Он говорит о том, что даже в самых тяжелых обстоятельствах человек может найти радость и смысл, если он стремится к чему-то большему, к высшим идеалам и целям.

Предлагаю вместе поразмышлять над цитатами из данной книги:

1. «Свобода - это еще не самоцель, а только половина дела. Свобода - всего лишь обратная сторона цельного понятия, позитивной (лицевой) стороной которого является ответственность. Действительная свобода может вырождаться в простой произвол, если она не ограничена ответственностью. Вот почему я рекомендую, чтобы статус Свободы на восточном берегу Америки была дополнена статуей Ответственности на западном берегу».

Как вы понимаете этот отрывок?

2. «Каждый раз он (человек), решает сам. Не может быть и речи о том, что в концлагере человек необходимым и принудительным образом подчиняется давлению окружающих условий, формирующих его характер. Благодаря тому, что я в другой связи назвал «упрямство духа», у него сохраняется и принципиальная возможность оградить себя от влияния этой среды» (Человек в поисках смысла).

Вы согласны с данным утверждением? Почему?

3. «Человек в своих действиях отнюдь не полностью обусловлен и ограничен; он сам решает, подчиниться условиям до конца или противостоять им. Другими словами, человек в конечном счете независим. Он не просто существует, но всегда решает, каким будет его существование, каким он станет сам в ближайшую минуту. Таким же образом, каждое человеческое существо обладает свободой меняться в любой момент. Человек способен изменить мир к лучшему, насколько это возможно и изменить себя к лучшему, если это необходимо».

В вашей жизни это так?

Сегодня я бы хотел разобрать с вами еще одну притчу, которая также позволяет задуматься о ценности жизни. Предлагаю послушать ее и обсудить ее главную идею.

Притча:

Как-то раз один бизнесмен стоял на пирсе в маленькой деревушке и наблюдал за рыбаком, сидящим в утлой лодочке, как тот поймал огромного тунца. Бизнесмен поздравил рыбака с удачей и спросил, сколько времени требуется, чтобы поймать такую рыбу.

- Пару часов, не больше, - ответил рыбак.

- Почему же ты не остался в море дольше и не поймал еще несколько таких рыбок? - удивился бизнесмен.

- Одной рыбы достаточно, чтобы моя семья прожила завтрашний день, - ответил тот.

- Но что же ты делаешь весь оставшийся день? - не унимался бизнесмен.

- Я сплю до обеда, затем иду на пару часов порыбачить, затем играю со своими детьми, после мы с моей женой устраиваем себе сиесту (послеобед сон), затем я иду в деревеньку прогуляться, пью вечером вино и играю со своими друзьями на гитаре. Вы видите - я наслаждаюсь жизнью, - объяснил рыбак.

- Я - выпускник Гарварда, - сказал бизнесмен, - я помогу тебе, ты все делаешь не так. Ты должен весь день рыбачить и потом купить себе большую лодку.

- И что потом? - спросил рыбак.

- Потом ты будешь ловить еще больше рыбы и сможешь купить себе несколько лодок, даже кораблей, и в один прекрасный день у тебя будет целая флотилия.

- А потом?

- Потом, вместо того, чтобы продавать рыбу посреднику, ты будешь привозить рыбу прямо на фабрику и, увеличив прибыль, ты откроешь собственную фабрику.

- А потом?

- Потом ты оставишь эту богом забытую деревушку и переедешь в большой город и, быть может, однажды ты сможешь открыть огромный офис и быть там директором.

- И сколько все это займет времени?

- Лет 15–20.

- И что же потом?

- А потом, - рассмеялся бизнесмен, - потом наступит самое приятное. Ты сможешь продать свою фирму за несколько миллионов и стать очень богатым.

- А потом?

- Потом ты сможешь перестать работать, ты переедешь в маленькую деревушку на побережье, будешь спать до обеда, немного рыбачить, играть с детьми, устраивать сиесту с женой, прогуливаться по деревне, пить вино по вечерам и играть со своими друзьями на гитаре...

Вам понравилась данная притча? Как вы понимаете, в чем ее основная идея?

Что для вас важнее: стремиться к материальному богатству и карьерному росту или наслаждаться моментом и ценить простые радости жизни?

Какие у вас ценности и приоритеты в жизни сейчас?

Важно ли для вас иметь много денег и материальных благ для счастья?

Какие шаги можно предпринять сейчас, чтобы приблизиться к своему идеалу счастья и удовлетворения в жизни?

Ребята, сегодня мы обсудили книгу Виктора Франкла «Сказать жизни «Да!»» и притчу о рыбаке. Мы поговорили о том, что важно находить смысл в жизни, стремиться к высоким идеалам, ценить моменты радости и простые удовольствия. Мы обсудили понятия свободы, ответственности и независимости, которые играют важную роль в нашей жизни. Я надеюсь, что наше обсуждение вдохновило вас задуматься о смысле жизни, о вашем призвании и целях. Помните, что каждый из вас имеет свой уникальный путь и возможность изменить мир к лучшему. Будьте открыты для новых идей, стремитесь к самосовершенствованию и наслаждайтесь каждым моментом жизни. Спасибо за участие в нашем занятии, надеюсь, что оно было для вас полезным и вдохновляющим. До новых встреч!

Настоящий текст подготовлен с использованием материалов книги В. Франкла «Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере» - М., 2021.

Приложение 5. Лекция «Медитация»

Здравствуйте!

Сегодня мы с вами поговорим о таком важном и интересном методе саморазвития, как медитация. Медитация – это специальная практика, которая помогает успокоить разум, освободиться от стресса и обрести гармонию внутри себя.

На сегодняшней встрече мы рассмотрим основные принципы медитации, а также попробуем провести короткую практику вместе.

Медитация помогает нам быть в настоящем моменте, обрести ясность мышления и укрепить связь с самим собой. Она поможет вам улучшить свое эмоциональное и психическое состояние, а также повысить концентрацию внимания.

Изначально медитация пришла из юга Индии, для которого характерны такие негативные факторы, как сильная жара, отсутствие еды и т.д, и местным жителям нужно было отстраниться от страданий. Ведь медитация способствует:

- увеличению количества дофамина и серотонина;
- снижению кортизола и артериального давления;
- улучшению памяти и внимания;
- повышению продуктивности, самообладания, концентрации;
- избавлению от вредных привычек.

Медитация – это не просто инструмент от стресса. Это способ держать ум в чистоте (не зашумленным).

(нет противоречий никаких для христиан, для атеистов)

Для того, чтобы вместе поразмышлять о сути медитации, предлагаю рассмотреть некоторые короткие притчи о данной практике.

1. Однажды у Будды спросили:

– Что же ты получил от медитации? И он ответил:

– Ничего! Но посмотрите, что я потерял: гнев, беспокойство, угнетение, сомнения, опасения, страх старости и смерти.

2. Однажды один гуру путешествовал по арабской стране. Ему очень хотелось посетить город, где обитало множество достойных людей, однако как только он приблизился к воротам, его остановили стражи и вручили ему стакан молока. Тем самым они дали ему понять, что в городе итак достаточно достойных людей и без его присутствия, но гуру не растерялся и положил лепестки розы на молоко, тем самым украсив напиток.

Стражи поняли его и пропустили гуру, поприветствовав его. Если вы думаете, что ваша жизнь – это нечто сформированное и в ней нет места для медитации, то представьте, что медитация – это и есть лепесток розы, который способен украсить любой стакан с молоком, ведь медитация способна полностью поменять качество жизни.

Когда говорится, что любое действие может стать медитацией, не имеется в виду, что действие – это медитация. Это значит, что в любое процесс своей жизнедеятельности вы можете «внедрить» медитацию. Многие думают, что

медитация возможна только в варианте напевания мантр в позе лотоса, среди свечей и аромаламп. Это не так.

Медитация – это любое осознанное действие. Осознанность – это пребывание в настоящем. Многие думают, что они итак находятся в настоящем, но в действительности мозг постоянно занят либо пережевыванием прошлого, либо мыслями о будущем.

3. Один человек пошел в храм, чтобы найти Учителя, который ему поможет. Обратившись к наставнику, он спросил:

- Мастер, если я медитирую по четыре часа в день, сколько потребуется времени на преодоление страдания?

Тот посмотрел на него и сказал:

- Если медитируешь по четыре часа в день, возможно, ты достигнешь просветления за десять лет.

Полагая, что мог бы добиться большего успеха, человек спросил:

- О Мастер, а если я буду медитировать по восемь часов в день, сколько потребуется времени на преодоление страдания?

Учитель посмотрел на него и ответил:

- Если ты будешь медитировать по восемь часов в день, возможно, двадцать лет.

- Но почему понадобится больший срок, если я увеличу время медитации? - спросил человек.

Учитель ответил:

- Ты здесь не для того, чтобы жертвовать радостью или жизнью. Ты здесь, чтобы жить, быть счастливым и любить. Если сможешь, уложишься в два часа медитации, а ты вместо этого говоришь о восьми. В результате устанешь, отвлечешься от главного и не будешь наслаждаться жизнью. Приложи все усилия и, быть может, поймешь, что, независимо от продолжительности медитации, способен жить, любить и быть счастливым.

Как вы понимаете данную притчу?

Давайте сейчас попробуем провести короткую медитативную практику, чтобы почувствовать на себе все ее благотворные эффекты. Сядьте удобно, закройте глаза и начнем дышать ровно и спокойно, сосредотачиваясь на своем дыхании...

(звуки медитативной музыки, звуки природы)

После практики мы обсудим ваши впечатления и вопросы. Готовы начать? Давайте приступим к медитации.

Получилось ли вам расслабиться, отпустить переживания, погрузиться в себя?

Сегодня мы с вами провели очень интересное занятие на тему медитации. Мы узнали, что медитация помогает нам укрепить связь с самими собой, улучшить психическое и эмоциональное состояние, а также повысить концентрацию внимания. Важно помнить, что медитация - это не только способ расслабления и отдыха, но и метод самосовершенствования, укрепления ума и души. Медитация помогает нам находиться в настоящем моменте, развивать осознанность и сохранять внутренний покой. Надеюсь, что сегодняшняя практика

медитации была для вас полезной и интересной. Если у вас возникли вопросы или переживания, не стесняйтесь делиться ими с нами. Медитация - это умение быть в гармонии с самим собой и миром вокруг нас.

Спасибо за ваше внимание и участие на сегодняшнем занятии. Желаю вам силы и терпения в практике медитации и желаю вам найти в ней истинное благополучие. До новых встреч!

Приложение 6. Примеры упражнений для развития уверенности в себе

1. Упражнение «Положительные утверждения»:

Подростки делятся на группы по 3-4 человека. Каждому участнику дается задание придумать положительное утверждение о себе. Участники по очереди говорят свое утверждение вслух перед всей группой. После каждого утверждения группа поддерживает их, проявляя позитивные реакции и аплодисменты.

2. Упражнение «Ролевая игра»:

Подростки делятся на пары. Каждой паре предлагается сыграть ролевую игру, в которой один из участников будет выступать в роли самого уверенного и успешного себя, а другой - в роли человека, испытывающего неуверенность. После окончания игры пары обсуждают свои впечатления и делают выводы о том, какие действия и мысли помогают им быть уверенными.

3. Упражнение «Визуализация успеха»:

Подростки садятся в удобное положение и закрывают глаза. Педагог предлагает участникам представить себя в ситуации, когда они чувствуют себя уверенно и успешно. Во время визуализации участники внимательно воспринимают свои эмоции, мысли и физические ощущения. После окончания визуализации каждый участник рассказывает о своем опыте и обсуждает, как можно использовать эту уверенность в реальной жизни.

4. Упражнение «Создание коллективного проекта»:

Подростки собираются вместе и выбирают общий проект, над которым они будут работать. Каждый участник получает участок работы, который ему интересен и в котором он чувствует себя уверенно. В процессе работы группа поддерживает и вдохновляет друг друга, делится идеями и помогает решать возникающие проблемы. По завершению проекта группа презентует его перед другими участниками и получает обратную связь и признание за свои достижения.

5. Упражнение «Положительный дневник»:

Каждый участник получает блокнот или журнал для ведения положительного дневника. Участники ежедневно записывают в дневник хотя бы одну положительную вещь о себе, своих достижениях или качествах. Подростки могут делиться своими записями с другими участниками и получать поддержку и вдохновение от реакций группы.

Приложение 7. Примеры некоторых эссе на тему: «В. Франкл «Сказать жизни «Да»». Смысл жизни как источник внутренней силы» (контрольный этап эксперимента).

Эссе 1.

Я всегда задавался вопросом о смысле жизни. Когда я впервые услышал о Викторе Франкле и его книге «Сказать жизни «Да»», я ощутил, что это может быть ответом на мои вопросы. В своей книге В. Франкл говорит о том, что смысл жизни является источником внутренней силы. Я согласен с этим утверждением, потому что оно помогает нам находить силы в самых трудных ситуациях.

Смысл жизни – это то, что дает нам цель и направление. Когда у нас есть четкая цель, мы можем легче преодолевать трудности и несчастья. Например, В. Франкл говорит о своем опыте нахождения в концлагере, где он нашел смысл в помощи другим людям. Это дало ему силы и мотивацию выжить.

Смысл жизни также является источником ценностей. Когда мы знаем, что наша жизнь имеет смысл, мы начинаем ценить каждый момент и каждого человека в нашей жизни. Мы становимся более сознательными и благодарными.

Чтение книги В. Франкла заставило меня задуматься о своей жизни и ценности моих действий. Я начал задаваться вопросом: «Что я делаю для других людей?». Этот вопрос заставил меня задуматься о своих поступках и изменить их в лучшую сторону.

В заключение, книга Виктора Франкла показывает, что смысл жизни является источником внутренней силы. Он помогает нам найти цель и направление, ценить каждый момент и каждого человека, а также видеть картину происходящего шире и находить силы в трудных ситуациях. Я благодарен В. Франклу за его мудрые и глубокие мысли, которые помогли мне лучше понять смысл жизни.

Эссе 2.

Смысл жизни - это нечто, что ищет каждый из нас. Мы все хотим найти свою цель, свою миссию, чтобы понять, почему мы здесь, на этой планете. Однако, в поиске этого смысла мы часто забываем, что источник нашей силы находится прямо внутри нас.

Вспомните, когда мы были маленькими детьми, мы были полны решимости и энергии. Мы верили, что можем все, и ничто не могло нас остановить. Но по мере того, как мы росли, наша вера в свои силы начала ослабевать. Мы стали сравнивать себя с другими, сомневаться в своих способностях и бояться сделать что-то неправильно.

Однако, В. Франкл утверждает, что источник нашей внутренней силы - это способность сказать жизни «Да». Он говорит, что мы должны принимать каждый момент жизни, даже если он не идеален. Наша задача - найти смысл в любой ситуации и использовать ее для своего развития.

Давайте представим себе, что я, как девочка 15 лет, сталкиваюсь с трудностями в школе. Я не могу понять математику и часто получаю плохие

оценки. Но вместо того, чтобы отчаиваться и сдаваться, я решаю принять эту ситуацию и найти в ней смысл. Я начинаю понимать, что не все люди одинаковы, и каждый из нас имеет свои сильные и слабые стороны. Я понимаю, что математика может быть сложной для меня, но у меня есть другие таланты и умения, которые я могу развивать. Я начинаю искать свое призвание в искусстве и музыке, и это приносит мне радость и удовлетворение.

Таким образом, сказать жизни «Да» - это принять каждый момент и найти в нем смысл. Вместо того, чтобы сосредотачиваться на своих недостатках и неудачах, мы должны сфокусироваться на своих сильных сторонах и находить радость в том, что мы делаем.

Конечно, это не всегда легко. Мы все испытываем моменты сомнений и неуверенности. Однако, если мы научимся видеть смысл в каждой ситуации, то мы сможем найти внутреннюю силу, которая поможет нам преодолеть все трудности.