

УДК [37.032:316.356.2]:371.212

Сёмина М.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ФАМИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: подготовка молодежи к браку и семье, личностно ориентированная педагогика, фамилистическая компетентность, критерии эффективности развития.

Научная проблема и ее обоснование

Кардинальная перестройка основ советского общества, начавшаяся в 90-е гг. XX в., привела к ломке традиционной стратегии отечественной школы. Многие общественные институты, утратив коммунистические ориентиры, оказались неспособными к социальной адаптации в обновляющейся России. Многопоколенный опыт подготовки молодежи к семейной жизни, наработанный в социалистическом обществе, оказался невостребованным [6]. Нравственная дезинтеграция молодежи, недостаточно развитые у нее навыки жизненного самоопределения, отсутствие в реформирующемся обществе институтов, готовых поддержать молодых людей в ответственный период брачно-семейной самореализации, относительная скудность теоретических и практических разработок педагогических условий подготовки молодежи к браку и семье в изменившейся социокультурной среде обусловили проблему исследования фамилистической компетентности молодежи и педагогических условий ее развития в современной высшей школе.

Цель и задачи исследования

Цель исследования заключается в определении педагогических условий развития фамилистической компетентности студенческой молодежи в образовательном процессе вуза. Опираясь на исследования В.М. Медкова и его последователей, мы понимаем под фамилистической компетентностью молодежи направленность личности на приоритет ценностей семьи, детей, семейного образа жизни [5]. Фамилистически компетентный молодой человек стремится к созданию собственной семьи, слагаемыми благополучия которой являются: ее полнота, среднететность, экономическая обеспеченность,

репродуктивно-воспитательная состоятельность, гражданская зрелость, эмоциональная и психологическая устойчивость, творческая активность.

На достижение цели исследования направлены следующие задачи:

- формирование у обучающихся социально позитивного, ценностно-смыслового отношения к семье, ее субъектам, различным аспектам семейной жизни;
- создание в образовательном пространстве вуза условий для становления и развития у обучающихся совокупности компетенций (социально-правовых, валеологических, экономических, хозяйственно-практических, психолого-педагогических и др.), обуславливающих достаточный уровень фамилистической компетентности;
- ориентирование на взаимодействие и сотрудничество обучающихся как субъектов брачно-семейных отношений с различными социальными и возрастными группами как в вузе, так и за его пределами, в том числе на основе современных информационно-коммуникационных технологий;
- развитие стремления к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию личности студента как семьянина и профессионала, работающего в сфере социальных отношений.

Методы исследования

Научно-практическое исследование проходит поэтапно под патронажем научной лаборатории социализации и воспитания личности ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского. При этом используются следующие методы исследования: теоретического уровня – анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы,

программной документации по теме исследования; эмпирического уровня – включенное наблюдение, анкетирование, тестирование; ранжирование; индивидуальные и групповые беседы, анализ продуктов деятельности студентов и преподавателей, контрольный срез по дисциплине; количественный и качественный анализ полученных данных. На различных этапах исследования с 1998 г. в нем участвовало более двух тысяч студентов вузов г. Читы.

Результаты исследования

В настоящей статье представлены основные теоретические положения по предмету исследования. Его первый этап был связан с научным осмыслением проблемы подготовки молодежи к браку и семье. Рассмотрены основные подходы к пониманию сущности человека и образовательных возможностей его формирования (теоцентрический, натуроцентрический, социоцентрический, антропоцентрический). Их содержательный анализ имел важное значение для планирования психолого-педагогической деятельности по развитию у молодежи фамилистической компетентности.

Методологическая основа исследования педагогических условий развития фамилистической компетентности молодежи в образовательном процессе вуза определена как антропоцентрическая, гуманистическая, направленная на становление субъектной активности обучающегося, на свободное, творческое, экологичное самоопределение будущего семьянина [9, с. 24]. Образовательный процесс, следуя гуманистической, личностно ориентированной методологической основе, должен соответствовать идее «свободы учения» (К. Роджерс), признавать «приоритет внутренней жизни» студентов (А. Комбс), ориен-

тироваться преимущественно на «внутреннее обучение» (А. Маслоу), быть направленным на создание студентом «лично значимого образа мира» (И.С. Якиманская), «культивирование уникального опыта личности» (В.А. Петровский), становление «субъектных функций индивидуума» (В.В. Сериков). Образовательный процесс в связи с этим понимается нами, вслед за И.П. Подласым, В.А. Сластениным, Е.Б. Старовойтенко, как развивающее взаимодействие педагога и студента, направленное на достижение заданной цели и приводящее к намеченному педагогом и принятому студентом изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучающихся – субъектов развития.

Суть феномена «фамилистическая компетентность» определяется нами как интегративное структурное взаимодействие когнитивного, эмоционального, оценочно-волевого и деятельностного компонентов. В ходе научно-практического исследования определены задачи, решаемые личностью в процессе развития фамилистической компетентности: естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические. Определено их содержание и пути решения личностью.

В исследовании раскрыты традиционный, институциональный и межличностный механизмы и коррелирующие факторы развития личностной готовности к браку и семье: микрофакторы (влияние родительской семьи и референтных групп сверстников), мезофакторы (образовательная среда) и макрофакторы (матримониальный менталитет этноса, государственная семейная политика).

На основе анализа возрастных особенностей юношества утверждено наличие достаточных психологических

предпосылок для развития фамилистической компетентности молодежи, которая рассматривается как часть общей компетентности и личностно-социальной самореализации молодого человека.

Второй этап был связан с разработкой и апробированием в образовательной практике вуза комплекса педагогических условий развития фамилистической компетентности молодежи, с проверкой их эффективности в условиях ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского. В обозначенный комплекс педагогических условий развития фамилистической компетентности молодежи мы включаем гуманизацию, интеграцию учебно-воспитательного процесса, вариативность форм и методов образовательной деятельности.

Важным педагогическим условием развития фамилистической компетентности молодежи является гуманизация и субъектная направленность образовательного процесса посредством введения в практику вуза личностно ориентированного обучения, основанного на сотрудничестве и фасилитации личностного становления обучающихся, стремлении к конструктивному взаимодействию в вузовской среде. В осмыслении данного педагогического условия мы исходили из опыта отечественных и зарубежных педагогов-гуманистов: теории «свободного воспитания» Л.Н. Толстого, системы «естественного роста» Д. Дьюи, «школы без принуждения» С. Френе, «школы без принуждения и наказания» П. Петерсона, «школы свободного воспитания» А. Нейла, системы «недирективного обучения» К. Роджерса, «педагогике сотрудничества» П.П. Блонского, И.П. Иванова, А.В. Мудрика, С.А. Соловейчика, «гуманной педагогики» Ш.А. Амонашвили. В основу этих педагогических концепций заложена идея

помощи обучающимся как создания условий для обретения взрослеющим человеком самого себя, раскрытия своей индивидуальности [1].

Определению содержания личностно ориентированного образования в контексте темы исследования способствовало знакомство с работами Е.В. Бондаревской. Автор выделяет аксиологический (ценностный), когнитивный (знаниевый), деятельностно-творческий (развитость способов деятельности) и личностный (обеспечение самопознания, самореализации личности) компоненты личностно ориентированного образования. В работах О.С. Газмана, В.А. Караковского, Н.Б. Корнетова, Л.Н. Куликовой, В.В. Серикова, Н.Е. Щурковой, И.С. Якиманской смыслообразующим в образовании видится смещение акцента с когнитивного компонента на личностный, переход от обучения как нормативно заданного процесса к учению как индивидуальной деятельности обучающегося, ее фасилитаторскому обеспечению. Б.С. Гершунский пишет о психолого-педагогическом сопровождении личности в системе непрерывного образования и в качестве главного условия этого процесса выделяет личность педагога. Методологически важным нам представляется осознание необходимости и возможности развития личностно ориентированного мышления педагога, работающего со студентами над развитием фамилистической компетентности; моделирование структуры его профессиональной деятельности как фасилитаторской.

И.С. Якиманская пишет, что каждый обучающийся стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации, нужно только помочь ему, предоставив соответствующие условия. Х.Й. Лийметс также утверж-

дает, что развитие личности во многом обусловлено природными предпосылками организма. В работах В.С. Мерлина, М.А. Холодной, И.А. Шкуратовой приводится характеристика особенностей познавательной деятельности студентов как устойчивой характеристики индивидуальности. Нас заинтересовала типология индивидуальных стилей деятельности, составленная Е.П. Гусевой, М.А. Левочкиной, И.В. Тихомировой. Авторы выделяют когнитивный и коммуникативный стили деятельности, анализируют мотивационные, поведенческие, мыслительные особенности их носителей.

Гуманистическая направленность развития фамилистической компетентности молодежи в образовательном процессе вуза предусматривает обеспечение благоприятного психолого-педагогического климата в вузе, стремление к конструктивности образовательного процесса. Для отечественной педагогики конструктивность профессии учителя всегда была значима [8, с. 96]. Данный аспект профессиональной деятельности рассматривался через призму отношения педагога к воспитаннику в таких категориях, как педагогический такт, любовь к детям, уважение к личности растущего человека, в трудах Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. Педагогическая конструктивность может реализовываться в образовательном процессе через различные подходы: оптимальное сочетание уважения и требовательности к воспитаннику (А.С. Макаренко), наличие положительных эмоций и творчества (В.А. Сухомлинский), принятие ребенка таким, каков он есть (Э. Эриксон), помощь в актуализации его возможностей (А. Маслоу), создание ситуаций успеха и овладение навыками психической са-

морегуляции (С.В. Гройсман). Ценным в нашем исследовании является опыт организации современных личностно ориентированных видов внеучебной деятельности студентов, таких как тренинговая, консультативная, описанных в работах М.Р. Битяновой, Н.Н. Богомоловой, А.А. Бодалева, А.А. Григорьева, Л.В. Линской, Т.М. Мастеровой, Ю.В. Пахомова.

Реализация в образовательном процессе вуза субъектной направленности тесно связана с идеей педагогического сотрудничества, в контексте которого образовательный процесс определяется как «разворачивающееся во времени взаимодействие воспитателей и воспитанников» (М.И. Смирнов, С.Д. Поляков), их «эффективное взаимодействие» (И.П. Подласый), «личностно ориентированное взаимодействие» (Е.В. Бондаревская, А.Д. Грибанова, М.В. Кларин, В.А. Петровский). Результатом взаимодействия в образовательном процессе является обоюдная «реконструкция» социального опыта за счет наполнения его новым содержанием, отмечает Е.Л. Федотова. У педагога при этом происходят изменения в его личностно-профессиональных стереотипах, осваивается поиск новых путей пополнения имеющегося опыта. Для студента процесс реконструкции связан с переосмыслением своего субъектного опыта, причем этот процесс более продуктивен по сравнению с индивидуальной деятельностью [1, с. 14].

Современной интерпретацией личностно ориентированной педагогики высшей школы в настоящее время становится компетентностный подход. Как отмечает Т.К. Клименко, «идеи компетентностного подхода имплицитно присутствовали в продуктивных педагогических теориях со второй половины прошлого века» и связаны с именами В.В. Давыдова, П.Я. Галь-

перина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, Г.П. Щедровицкого, И.С. Якиманской и др. [4, с. 19]. Инновационность современного этапа развития отечественной школы состоит в системном обновлении содержания образования, переориентации в оценке его результатов с понятий «подготовленность», «образованность» на принципиально новые метаобразовательные конструкты «компетенция», «компетентность обучающегося» (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новикова, М.В. Пожарский, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов). Векторами образования с позиций компетентностного подхода выступают обучаемость, самодетерминация, самоактуализация и развитие индивидуальности личности, фиксируемые как «стандарт на выходе».

Значимым педагогическим условием развития фамилистической компетентности молодежи является интеграция образования. Методологической основой интеграции образования служит философская мысль о целостности человека и окружающего его мира, развитая позднее в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, В.И. Вернадского. Для обретения юношеством системы знаний, адекватных жизни, необходимо, по мнению П.Ф. Каптерева, И.А. Сикорского, построение целостного образовательного процесса, в котором содержание включает в себя органичный комплекс дисциплин как «равновеликих частей одного целого», рассчитанных на гармоничное развитие основных психических функций и объединенных единством гуманистических смыслов и духовно-нравственных идей. В работах О.С. Газмана, М.В. Кларина говорится о создании на основе интеграции образования богатого культурного поля, позволяющего обучающимся обрести

способность к развитию активной жизненной позиции, уйти от неприемлемых форм социальных отношений. И.Я. Лернер отмечает, что процессы интеграции образования, наряду с его дифференциацией, гуманизацией и гуманитаризацией, обеспечивают целостность психики взрослеющего человека, способствуют становлению системного мировоззрения и личностной рефлексии юноши.

Научно-практический интерес для нашего исследования представляют взгляды И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой, обосновывающих важность междисциплинарного подхода к образованию и предлагающих авторскую классификацию межпредметных связей. Более широкое рассмотрение понятия интеграции образования обращает нас к идеям средового подхода, исследованного П.П. Блонским, А.А. Вербицким, Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым. Средовой подход актуализирует важность разнвариантного взаимодействия учебного заведения с окружающим социумом. В процессе изучения работ Л.И. Коханович, Н.Б. Крыловой, Т.Н. Кухтевич, В.Т. Лисовского, П.Я. Рогонова мы выходим на понятие социокультурной среды вуза как совокупности образовательно-воспитательных, духовно-нравственных, информационных, кадрово-материальных условий организации досуга и отдыха студенческой молодежи, важного фактора ее личностного развития [7, с. 337–342].

По нашему мнению, важным педагогическим условием развития фамилистической компетентности молодежи является вариативность и интенсификация методов и форм обучения и воспитания. Системообразующими в рассмотрении данного педагогического условия для нас стали труды Л.С. Выготского, в которых раскрывается стимули-

рующее влияние обучения на развитие и отмечается, что возможность реализации того или иного обучения зависит от определенного уровня развития личности, например уровня актуального развития или зоны ближайшего развития. Идеи развивающего обучения разрабатывались позднее в концепции учебной деятельности В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.В. Репкина, Д.Б. Элькина. Значимыми являются представления авторов об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу, их технологические подходы к реализации развивающего обучения в образовательной практике.

Важными представляются теоретические положения Л.А. Аристовой, Д.Н. Богоявленского, М.В. Кларина, М.М. Поташника об эффективности проблемного обучения в образовательной практике, направленной на развитие личности обучающегося [9, с. 26]. М.В. Кларин отмечает, что проблемный метод делает возможными равнопартнерские отношения, активизирует познавательную деятельность молодых людей на основе создающегося единства внешних мотивов достижения и внутренних познавательных мотивов. Основываясь на классификации методов обучения, предложенной И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, мы сосредоточили свое внимание на методе проблемного изложения и частично-поисковом, исследовательском методе, которые позволяют максимально реализовать активность и самостоятельность обучающихся.

Проблемный подход открывает широкие возможности для реализации диалоговых форм учебной и внеучебной деятельности. В своем исследовании педагогических условий развития фамилистической компетентности молодежи мы рассматриваем диалог как

«средство создания межличностного взаимодействия» (С.В. Белова), «форму отношений и связь, переходящую в развитие» (А.А. Шибалева), «новое качество, присущее человеческому взаимодействию» (А.М. Сидоркин).

В исследованиях В.В. Агеева, А.Г. Аллахвердяна, Г.Ю. Мошковой, В.В. Рубцова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевского содержится ценный для нас опыт организации совместной групповой деятельности студентов как создания их «подлинной совместности». Достижение такого результата возможно через общность цели, определение стадий работы, функциональную специализацию членов группы, рефлексию полученного опыта.

Большим развивающим потенциалом в образовательном процессе вуза обладает игровая деятельность. Теоретические основы игровой деятельности раскрыты в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и развиты современными исследователями А.А. Григорьевым, Л.В. Линской, А.А. Прутченковым, Н.В. Самоукиной и др. Использование в образовательном процессе игрового метода, пишет Н.В. Самоукина, активизирует деятельностный компонент учения, обогащает мотивационную сферу обучающегося, способствует развитию креативности мышления и поведения молодежи.

Знаковым признаком современного общества является усиление проектной направленности его организации. Возникновение метода проектов связывают с именами философа и педагога Д. Дьюи и его ученика В. Килпатрика в США, а также русского педагога С.Т. Шацкого и его последователей в России. Сегодня проектные технологии относят к технологиям XXI в., предусматривающим умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни в постиндустриаль-

ном обществе [2, с. 64]. В Стратегии государственной молодежной политики РФ до 2016 г. метод проектов официально признан основным механизмом ее реализации. Его преимущества по сравнению с программно-целевым подходом определены следующими характеристиками: направленность на приоритетное разрешение одной значимой проблемы; выработка логики действия в пределах точного временного промежутка в условиях ограниченного ресурсного обеспечения; интеграция всех потенциальных участников и партнеров проекта [3, с. 27].

Вариативность методов и форм развития факультетской компетентности молодежи позволяет полнее учитывать в образовательном процессе личностное своеобразие студентов посредством использования «позиционного» принципа и принципа «индивидуальных вкладов», представленных в работах Х.Й. Лийметса, А.-Н. Перре-Клермо, А.В. Петровского, Ж. Пиаже.

Субъектный, вариативный подход к образовательному процессу вуза благоприятен для становления у молодых людей отношений ответственности и выбора. Взгляды на ответственность как сущность личности и человека в целом, его роль в мире мы встречаем в работах М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Библера, С.Л. Братченко, В. Франкла, Э. Фромма. Э. Фромм рассматривает ответственность не как обязанность, наложенную извне, а как готовность человека к ответу перед самим собой. Аналогичная позиция приводится в работах Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, Л.И. Новиковой, Н.Е. Щурковой. Л.Н. Куликова и Б.Н. Пойзнер описывают развитие личности через смену ее регулятивов от внешних к внутренним, образующимся на основе аксиологического анализа внешних регуляторов,

их корректировки и переконструирования.

Инструментами развития фамилистической компетентности молодежи могут стать различные приемы, известные в педагогике и психологии [7; 9]. Существенной чертой методического обеспечения образовательного процесса в контексте темы исследования является возможность превращения психолого-педагогических методов во внутреннее достояние личности, в естественные формы ее жизненных отношений, в основе которых – стремление исследователя к саморазвитию и самосовершенствованию. Изучив работы В.А. Лабунской, В.М. Мельникова, В.С. Мерлина, В.В. Столина и др., мы предполагаем, что в систему педагогических приемов, адекватных задаче развития фамилистической компетентности молодежи в образовательном процессе вуза, могут быть включены:

- организация активной работы со специальной литературой по проблемам семьи и брака, психолого-педагогическими словарями, диагностическими опросниками с целью формирования у юношей и девушек категориального аппарата самопознания и самооценки в сферах партнерства, супружества и родительства;
- задание личности самостоятельно, творчески построить модель своих брачно-семейных отношений и обсудить возможность ее реализации;
- демонстрация, показ и обсуждение с личностью отношений, поступков, действий других людей в интра- и интерсемейных взаимодействиях (по материалам СМИ, научно-популярных передач, литературных источников, сети Интернет); задание личности спрогнозировать

свои отношения и действия в этих ситуациях;

- задание включиться в качестве активного действующего лица в различные формы групповой совместной деятельности для развития навыков сотрудничества с другими участниками взаимодействия (выполнение индивидуальных и групповых заданий, работа над творческим проектом, участие в различных направлениях деятельности семейного клуба и др.);
- анализ отношений, действий, поступков других людей с последующим обобщением и заключением о присущих им устойчивых личностных качествах, наиболее актуальных для позитивных брачно-семейных отношений;
- рефлексия своих отношений и действий с последующим заключением о проявленных качествах «Я», отработка навыков диалогического мышления и коммуникативной гибкости (решение психолого-педагогических задач, участие в социально-психологическом тренинге, конкурсах молодых семей вуза, участие в тематической проектной деятельности);
- прием самоисследования, предполагающий обобщенную самооценку и самопознание личности по системе заданных психолого-педагогических параметров развиваемых отношений (сочинение «Моя семья», вопросник «Семейный договор», мониторинг личностного роста участника брачно-семейных отношений);
- включение личности обучающегося в исследование отношений юношества в качестве соисследователя, привлечение к построению содержательно-методического аппарата по развитию фамилистиче-

ской компетентности (работа над курсовыми и выпускными квалификационными проектами, проведение собственных социально-педагогических исследований).

Методологически важным, с нашей точки зрения, является вопрос о критериях фамилистической компетентности личности в юношеском возрасте и в целом ее социализированности. В рамках субъект-субъектного подхода к социализации считается, что социализированный человек не только адаптирован к обществу, но и в состоянии быть субъектом собственного развития (С.Л. Братченко, К. Роджерс, М. Снайдер, К. Хорни и др.). Основываясь на потребностно-мотивационных характеристиках юношества и придерживаясь субъект-субъектных взглядов на социализацию, мы выделили критерии

фамилистической компетентности в юношеском возрасте (таблица).

Педагогическими средствами реализации выделенных выше педагогических условий развития фамилистической компетентности студенческой молодежи являются становление в образовательном процессе личностно ориентированного мышления и деятельности педагога-фасилитатора; опора на индивидуальный стиль деятельности обучающегося; обеспечение благоприятного психолого-педагогического климата, конструктивность образовательного процесса; целенаправленное использование развивающих возможностей межпредметных связей в обучении; введение в практику вуза клубной работы, направленной на повышение социальной престижности брака и семьи, оптимизацию

Критерии фамилистической компетентности в юношеском возрасте

Потребности личности в юношеском возрасте	Критерии фамилистической компетентности в юношеском возрасте
Когнитивные потребности: потребность в детализации общей картины мира, информировании как начальном этапе освоения брачно-семейного и профессионального пространства. Потребность в развертывании Я-концепции: «Какой Я?», «Что я о себе знаю?»	Высокий уровень побуждения к самопознанию, интерес к пониманию и объяснению явлений и событий жизненного цикла семьи. Овладение философскими, психолого-педагогическими, правовыми, психосексуальными знаниями об особенностях и условиях построения брачно-семейных отношений и их оптимизации. Формирование способности к творческому развитию когнитивно-познавательного потенциала личности в сфере брака и семьи
Эмотивные потребности: потребность в пересмотре ценностных представлений, их либерализации и ассимиляции в соответствии с ценностями культуры. Потребность в самостоятельно обретенной идентичности, духовно-нравственном самоукреплении	Развитие собственной иерархии брачно-семейных ценностей как матрицы смыслового поля личности. Освобождение от эгоцентризма, способность к взаимным моральным обязательствам в отношениях с другими людьми, стремление к позитивному эмоционально-чувственному восприятию палитры брачно-семейного взаимодействия
Регулятивные потребности: потребность в независимом, адекватном планировании своего жизненного пространства. Потребность в саморегуляции в межличностных коммуникациях	Развитая способность к волевой саморегуляции как сознательному управлению собой на основе актуализации внутренних регулятивов поведения (совести, долга, ответственности, личностного смысла). Стабилизация рефлексивно-оценочной системы личности, стремление к позитивной Я-концепции. Построение реалистичной модели брачно-семейных отношений на основе развитой системы целеполагания
Потребности в деятельности и общении: потребность в практиковании социальных ролей, активном межличностном взаимодействиях с ровесниками	Приобретение позитивного опыта партнерства, супружества, родительства. Творческое использование индивидуального стиля поведения и деятельности в диадных и групповых отношениях; выявление проблемных межличностных зон и стратегии их преодоления

процессов межличностной адаптации; широкое использование проблемных, диалоговых и нетрадиционных (игровых, консультативных, тренинговых, проектных) методов и форм; организация совместной групповой деятельности студентов и преподавателей, реализующей возможность ролевой дифференциации и самовыражения участников в процессе творческого освоения социокультурной среды вуза и города, корреляции траекторий личностного и профессионального становления молодых людей.

Критерием эффективности реализованных педагогических условий развития фамилистической компетентности молодежи является появление следующих позитивных личностных тенденций: углубление познавательного интереса к проблемам брака и семьи, отражение матримониальных ценностей в системе жизненных смыслов и целей, достижение их реалистичности; укрепление позитивного образа «Я» в системе социальных отношений, совершенствование нравственно-коммуникативных навыков; усиление способности к волевой саморегуляции, проявление активной и экологичной жизненной позиции юношей и девушек как субъектов брачно-семейных отношений.

В настоящее время исследование подготовки студенческой молодежи к брачно-семейным отношениям в образовательном пространстве вуза продолжается при поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы на 2009–2010 годы» Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию, темы НИР «Изучение созидательной активности личности в образовательном пространстве университета».

Научная новизна и практическая значимость

Теоретически обоснован комплекс педагогических условий развития фамилистической компетентности молодежи, обучающейся в современном вузе. Результаты исследования могут быть использованы как основа дальнейших фундаментальных изысканий в русле заявленной проблемы, а также при проектировании технологии личностно ориентированного образовательного процесса учебного заведения.

Выводы и перспективы

Педагогические условия развития фамилистической компетентности молодежи в образовательном процессе вуза заключаются в следовании гуманистической, личностно ориентированной методологической парадигме, что позволяет придать образовательному процессу в контексте темы исследования характер развивающего взаимодействия. Выделенные педагогические условия развития фамилистической компетентности молодежи и их реализация через создание адекватных педагогических путей и средств благоприятны для актуализации ведущих потребностей и становления психических новообразований юношества, обладающего сензитивностью к вступлению в брак и образованию семьи.

Перспективы исследования связаны с введением в образовательный процесс инновационных форм и средств (проектное межведомственное взаимодействие, создание студенческого научного общества по теме исследования, разработка целевых молодежных подпрограмм), их популяризацией в молодежной среде; с трансляцией опыта реализации в заинтересованные вузы и ссузы города, региона; прове-

дением итоговой научно-практической конференции.

Литература

1. *Барышникова Т.П.* Педагогические условия развития способности к самореализации студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2002.
2. *Богданова Р.У., Смирнова Н.В.* Проектный подход в социально значимой деятельности студентов: учеб.-метод. пособие. СПб., 2009.
3. Вовлечение молодежи в жизнь общества. Презентация гипотезы российского научного исследования / под ред. С.С. Гиля. М., 2007.
4. *Клименко Т.К.* Теоретико-методологические основы компетентностного подхода в образовании // Компетентностный подход как фактор повышения качества образования: материалы международной науч.-практ. конф. Пленарные доклады / отв. ред. Л.А. Скиданова. Чита, 2010. С. 18–26.
5. *Медков В.М.* Стратегия фамилистических исследований в России во второй половине 90-х гг. // Вестник МГУ. Сер. 18. 1996. № 3. С. 79–82.
6. *Осипова О.С.* Брачно-семейные отношения в тенденциях глобализации: плюрализм, индивидуализм, толерантность // Семья в России. 2007. № 4. С. 22–32.
7. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. трудов. Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М., 2007.
8. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. М., 2001.
9. Реализация ценностного подхода в педагогике школы / под ред. А.В. Кирьяковой. М., 2000.