Секция 1
Культура, философия, образование: проблемы взаимодействия

Содержание

АКСЕНОВ А.Г. ОТ ТОЧКИ ДО ТОЧКИ.....5
АКСЮТИНА З.А ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....14
АНИЩЕНКО В.А. ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....24
АРТЕМОВА А.Д. ПРИНЦИП ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ.....27
БОЛОТОВА М. И., БИУШКИН Г. И НРАВСТВЕННАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ОРГАНИЗАТОРА КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....31
ВАСИЛЬЕВ П.Н. КОСМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА.....39
ГАББАСОВ Х.В., ГАББАСОВА А.Х., КОРОЛЕВА М.С. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В РЕЖИМЕ ДНЯ СТУДЕНТОВ.....45
ГАРАЕВА Е.А., КСЕНОФОНТОВА А.Н. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....53
ГЛАДКИХ В.Г. СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....62
ГОЛОВИНА В.А. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ КАК ПРАКТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПРАВУ.....66
ГОРДЕЕВ Ю.М. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА.....72
ГУЛЕНИНА С.В., МИРОНОВА И.П. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ЗАДАЧИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....80
ДОЛГИХ С.В., МЕЛЬНИК О.А. ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ.....86
ЕВГЕНЬЕВА Н. А. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ.....90
ЕВТЫХ С.Ш. ДЕЛОВАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....96
ЕГОРОВА Ю.Н. ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....101
ЕГУНЕВА М.В. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ.....107
КАШИН В.В. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В.В. ДАВЫДОВА.....110
КОМАРОВ В.П., ГУБАРЕВА Т.А. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТОЛЕРАНТНЫЙ ПОДХОД.....114
КОМАРОВ В.П., ГУБАРЕВА Т.А. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТОЛЕРАНТНЫЙ ПОДХОД.....122
КОНОНОВА В.К. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....130
КОЧЕТКОВА Е.А. ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ.....137
КУЗАХМЕТОВ Р.К., ГАЛИЦКАЯ О.А. ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ИСТОРИИ И ПОЛИТОЛОГИИ).....141
КУЧЕРЕНКО М.А. НОВАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА.....145

ЛИСОВЕЦ И. М. ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ..... 153
МАЗИНА О.Н. АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....162
МАКСИМЕНКО Е.И. РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОЦЕНТРИСТСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ.....167
МАНАКОВ Н.А., СТАРОВИКОВ М.И. ПРИНЦИП ЦИКЛИЧНОСТИ В НАУЧНОМ И УЧЕБНОМ ПОЗНАНИИ..... 173
МАСГУТОВА Л.М. ФОРМАЛИЗОВАННОЕ ЗНАНИЕ КАК ОТЧУЖДЕННАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 178
МИХАЙЛОВ Ф.Т., ДЕМЧЕНКО Л.М. ТОТАЛЬНЫЙ БЮРОКРАТИЗМ КАК ОСНОВА ПРЕВРАЩЕННЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ..... 181
МИХАЙЛОВ Ф.Т., ДЕМЧЕНКО Л.М. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕВРАЩЕННЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ – ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА..... 188
НАУМОВА О.Г. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА..... 195
НАУМОВА О.Г. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА..... 202
НЕВОСТРУЕВА И.Л. ПОСТРОЕНИЕ ВЕКТОРА СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ И ОЦЕНКА ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ..... 209
ОГЕРЧУК А.А. ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ... 215
ОМЕЛЬЯНЕНКО Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЗАДАЧА XXI ВЕКА..... 221
ПАШКЕВИЧ М.С. ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА..... 236
ПИСАРЧИК Л.Ю. МОРАЛЬ, РЕЛИГИЯ И ГУМАНИЗМ В ПЕРСПЕКТИВЕ XXI ВЕКА..... 243
ПОЛИЩУК М.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 248
ПОПОВ А.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ВУЗ-ПРЕДПРИЯТИЕ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 253
РЯЗАНОВА Н.В., УХАНОВ В.С.ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 257
РЯБИНИНА О. Н. ПРОНИКНОВЕНИЕ ПСЕВДОНАУКИ В СФЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ..... 264
СЕРГЕЕВА С.И., ГРИГОРЬЕВА О.Н. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ 268
СТЕПАНОВА М.В. МЕЛЬНИКОВ В.С. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗОВ..... 272
СТРЕЛЕЦ Ю. Ш. ФИЛОСОФИЯ И НАУКА, ИЛИ О КАНДИДАТСКОМ ЭКЗАМЕНЕ «ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ»..... 280
ТИМОШЕНКОВА О.С. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....284

УДОВИНА Ю.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ..... 288
УХАНОВ В.С.НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГООБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 292
ХУДЯКОВА Н.Л. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА.....297
ХУДЯКОВА Н.Л. ВОЗМОЖНОСТИ АКСИОЛОГИИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ..... 305
ЧЕРЕМИСИНА А.А. ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ..... 311
ШАВРИНА Е. В. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА.....322
ШЕВЦОВА Т.И.ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ГЕНЕЗИСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-СТРОИТЕЛЯ.....325
ШКУРКО Н.С.ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 329
ШУЛЬЧЕВА О.Б.ПОЛИТИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА ВУЗА (К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ)..... 335
ЩЕРБАКОВА Е.В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»..... 339
ЯБЛОНСКИХ Т.В.АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНСТРУКТА В ПРЕДМЕТАХ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 342

АКСЕНОВ А.Г. ОТ ТОЧКИ ДО ТОЧКИ

(Оренбургский государственный университет)

Точка, точка… как долго шла она к цели на своем двадцати вековом пути человечества, пока не превратилась в РАСТР (Raster), технология точки-графи-ческое изображение, которое используется во всех современных компьютерных технологиях, цифровых изображениях, в полиграфической промышленности и во всех отраслях, где необходимо передача изображения.

Рождению своему она обязана стремлением человечества к общению, к передаче накопленной информации. В "допечатную эру" желающие заявить о себе обходились подручными средствами. В Помпеях, например, при раскопках было найдено около полутора тысяч настенных рекламных надписей. Одна из них сообщает: "Прохожий, пройди отсюда до двенадцатой башни, там Сирипус держит винный погребок. Загляни туда. До встречи". Словом, потребность в размножении "твердой копии" существовала всегда, однако, для изобретения печати требовались как минимум два компонента: массовый носитель - бумага, и печатный станок. Пришло время, и они были изобретены.

История возникновения печатных устройств неразрывно связана с другими видами жизнедеятельности человека - религией, торговлей и культурой. Как изобретение компаса позволило морякам покорить мир, как изобретение пороха форсировало военное искусство, так и развитие печати сделало возможным широкое распространение информации, идей и теорий.

Первая бумага появилась значительно раньше печатных станков. История приписывает ее изобретение китайцу Чай Люню (Ts'ai Louen), в 105 году н.э. придумавшему способ ее получения из коры деревьев, хлопка и тряпья. Впоследствии для производства бумаги стали применяться бамбуковые стебли.

Долгое время изобретение не покидало границ Юго-Восточной Азии, и лишь в VIII веке, после первых набегов на Индокитай, появилось в арабском мире с вывезенными из Китая пленниками. Из арабского мира бумага проникла в Европу через Северную Африку и Южную Испанию. Первые упоминания о производстве бумаги в Марокко датированы 1100 годом, в Испании - 1151. Южной Италии секрет производства бумаги достиг в XIII веке. Уже оттуда, благодаря предприимчивым итальянским купцам, бумага начала распространяться в Европе. Кстати, так называемая "мраморная бумага" была изобретена в VIII веке в Японии, а в Европе впервые начала производиться в Голландии лишь в 1598 году.

Итак, наступила пора переходить от манускриптов к печатному слову. История приписывает славу изобретения первого печатного механизма немцу Иоганну Гутенбергу, однако, такое утверждение верно лишь относительно Европы. Самая первая из известных на Земле печатных книг представляет собой сборник буддистских текстов. Напечатана она в 868 году в Китае методом ксилографии (это пока еще не точка, это печать с деревянной гравюры с большим искусством выполненная художником гравером, это так называемая

векторная графика). Надо полагать, самые первые книги были напечатаны раньше, однако, упоминание о них до наших дней не дошло.

Одна из страниц самой древней из известных на Земле книг. Буддистская Алмазная Сутра. 868 год Н.Э. Уже в 1234 году в Корее использовался наборный шрифт - более чем на 200 лет раньше, чем в Европе (шрифт Гутенберга в Германии). Самый ранний документ, подтверждающий применение наборного шрифта - сборник сон, дзэн - буддистских проповедей, напечатанный в 1377 году в период династии Коре. Первые европейские книги, напечатанные методом ксилографии, появились в 1430 году в Германии и Голландии, но это был еще не тот печатный станок, который изобрел Гутенберг, кстати, начинавший со шлифовки полудрагоценных камней и изготовления зеркал в Страсбурге.

По-видимому, постоянная работа с зеркальными поверхностями навела Иоганна на мысль расположить буквы наоборот, чтобы можно было получить их правильное начертание на бумаге посредством оттиска. Официально появление книгопечатания датируется 1440 годом.

I. Неизвестный немецкий гравер Св. Христофор с младенцем. Одна из первых гравюр. Ок. 1476. Обрезная гравюра на дереве.

Ксилография. Самая древняя техника гравюры. На Востоке наиболее ранний из оттисков на бумаге датирован 868 годом. В Европе появляется на рубеже 14—15 веков, первая датированная ксилография относящаяся к 1418 году. До конца 18 века существовала лишь обрезная, или продольная, ксилография.

При обрезной гравюре композиция оказывается комбинацией черных линий и контрастных пятен. Плоская отполированная доска (дерево вишни, груши, яблони), непременно продольного распила, вдоль волокон дерева, загрунтовывается, поверх грунта пером наносится рисунок, затем линии с обеих сторон отрезаются острыми ножичками, а дерево между линиями выбирается особым долотом на глубину 2-5 миллиметров. При печати краска накладывается (прежде тампонами, впоследствии — валиком) на выпуклую часть доски, на

нее кладется лист бумаги и равномерно придавливается прессом или вручную, таким способом изображение с доски переходит на бумагу.

Термин «гравюра» включает в себя все способы ручной обработки деревянных, металлических или каменных поверхностей для печатания оттисков. В соответствии с этим, различают три вида гравюры: выпуклая гравюра (гравюра на дереве, или ксилография, рельефная гравюра на металле), углубленная гравюра (все другие разновидности гравюры на металле) и плоская гравюра (литография и ее разновидности).

В 1448 году Гутенберг выпускает издания тиражом 1-2 экземпляра: латинскую грамматику Элия Доната (несколько листов из нее хранятся в национальной библиотеке в Париже), несколько папских индульгенций, две Библии. В 1457 году появилась и первая книга с цветными иллюстрациями - так называемый "псалтырь из Майнца". Гутенберговский наборный шрифт с изготовлением разборных металлических печатных форм, сделали возможным массовое производство идентичных копий текста.

Дальше дело пошло веселее. Всего через 22 года появилось первое печатное рекламное объявление. Его текст был помещен на двери одной из церквей в Лондоне и информировал о продаже прихожанам молитвенника.

На протяжении второй половины XV века типографии распространяются по всей Европе. В 1465 году появляется первая типографская мастерская в Италии, в 1468 году в Швейцарии, в 1470 году во Франции, в 1473 году в Бельгии и Венгрии, примерно тогда же в Польше. В 1476 году печатные станки появились в Чехии и Англии, а в 1482 году - в Австрии и Дании, год спустя - в Швеции, в 1487 году в Португалии. Первым "спонсором" книгопечатания" на Руси стал Иван Грозный. Он дал деньги на строительство в 1563 году на Никольском крестце (перекрестке на Никольской улице) "дома… идеже печатному делу строитися". В 1564 году в Москве Иван Федоров выпустил первую российскую печатную книгу "Апостол".

На стенах европейских городов стали появляться печатные листовки, рекламировавшие различные виды товаров и услуг. Пришла пора "родиться" газетам, поскольку печатные устройства того времени запросто выдавали до 500 копий с одной наборной матрицы.

Самое интересное, что к возникновению газет приложил руку ни кто иной, как сам кардинал Ришелье. В ноябре 1630 года, после знакомства с деятельностью Адресного бюро, занимавшегося объявлениями, он дал ему официальное разрешение распространять информацию на всей территории Франции. Такая милость послужила толчком к изданию первой французской еженедельной газеты, начала выходить 30 мая 1631 года под названием "Gazette". В ней публиковалась разнообразная информация из других стран и официальные внутренние новости. Тираж газеты первоначально составлял 1200 экземпляров. Между прочим, к газетно-издательскому делу приложил руку один из столпов Североамериканского Союза, Бенжамин Франклин, основавший в 1729 году свою весьма популярную "Газетт". Забавным будет упомянуть и возникновение "бродячих печатников", кочевавших из города в город в поисках заказов. Называли их travelling printer (путешествующий печатник). Вот вам и первые портативные принтеры

В газете применялись методы печати - ксилография, гуттенберговской высокой печати, литографии, хромолитографии (вот она та самая точка, пока еще не организованная или как ее сейчас называют стохастическое, нерегулярное растрирование). Метод воспроизведения изображения, в котором размер точки остаётся неизменным, а цвет и оптическая плотность контролируются количеством точек на данном участке. Современное название этой технологии — частотно-модулированное растрирование FM-screening.

Литографский станок для печати с ручным приводом

Литография - наиболее старый способ прямой плоской печати, для которой печатная форма изготавливается на плоском литографском камне. Рисунок на форму наносится жирной специальной краской при помощи пера (для передачи тонких штрихов) или кисти (для передачи больших участков сплошного тона, то есть для плашек). Полутоновые изображения наносятся на зернистую поверхность камня литографским карандашом. Изменение интенсивности тона достигается различной силой нажима или нанесением дополнительных карандашных штрихов. После нанесения рисунка поверхность камня должна быть обработана для образования пробельных элементов. Для этой цели используют коллоидные растворы азотной кислоты, гуммиарабика или декстрина. Способ литографского воспроизведения цветных изображений носит название хромолитография.

И.Шишкин. Прогулка в лесу. Деталь. 1869. Литография

В 1839 году, благодаря изобретенной в 1826 году " гелиографии", а затем, и первым дагерротипам (1833), газеты стали выглядеть более красочными. Издатели быстро сообразили, в чем изюминка, и в 1840 году появились первые иллюстрированные журналы, которые буквально через четверть века, после изобретения цветной фотографии в 1860 году, стали полноцветными. А вот и та самая точка РАСТР, произошел процесс управления точкой. Появилась возможность цветоделения графического изображения и печать его на многокрасочных печатных машинах.

Один из видов вертикального фото аппарат для цветоделения и растрирования изображения

Можно сказать, что на этом этапе ручной набор шрифтов окончательно себя изжил. Оперативность печати ограничивалась не скоростью печати машин, а скоростью наборщика, вручную складывавшего слова из наборов шрифтов. В 1800-х годах сразу несколько умов, среди которых, кстати, был известный писатель Марк Твен, бились над концепцией механического набора текста с помощью клавиатуры. Первым, кто добился успеха и вошел в историю, стал Отмар Мегренталер (Ottmar Mergenthaler), который в 1886 году запустил свое изобретение - линотип (Linotype) в типографии газеты New York Tribune.

Изобретение линотипа по праву можно назвать второй печатной революцией. К 1890 году многие газеты и издательские дома уже обзавелись такими машинами, позволившими в разы увеличить скорость набора.

Конец XIX - начало XX века - золотое время развития печати, период, насыщенный поистине историческими событиями. В начале XX века Карл Хольвего изобрел флексографический метод печати, то есть, способ высокой печати с использованием гибких резиновых форм и быстровысыхающих жидких красок. На смену традиционным методам печати - ксилографии, гуттенберговской высокой печати, литографии, цинкографии, гальванографии, фотолитографии, хромолитографии, линотипу и фотогравюре (1883) приходят современные виды печати и новые вер-

сии старых - офсетная печать, флексография, шелкография, ризография, тампопечать, трафаретная печать, ирисовая печать, различные виды плоской печати. Для привода печатных машин начали использовать электричество.

Один из видов линотипного наборного станка ушедшего в историю.

Точка приобрела полноценную жизнь:

в виде регулярного растрирования, как стандартный метод воспроизведения изображения на печатной машине с характерной фиксированной решёткой. При помощи ее контролируется цвет и оптическая плотность изменением размеров элементов растра. Другое название—амплитудно-модулиро-ванное растрирование (AM-screening).

- в виде - линии на дюйм (Lines Per Inch - lpi) с задаваемой линиатурой растра, с которой печатается полутоновое изображение. Она определяет количество рядов, растровых точек на отрезке длиной в один дюйм и, соответственно, размер растровых ячеек. И здесь на помощь пришли аддитивный синтез и некоторые особенности зрения человека. Оказалось, что если располагать на пленке черные точки на одинаковом и очень малом расстоянии друг от друга, то, изменяя их размеры, можно получать так называемые регулярные растровые области, воспринимаемые человеческим зрением как сплошные элементы с более светлыми серыми тонами При печати на бумаге получался тот же эффект.

Следующим революционным этапом в истории печатного дела стала вторая треть XX века. Историки считают, что с изобретением компьютеров и подключаемых к ним печатных устройств закончилась пятивековая история традиционной печати и началась новая эра цифровой печати. Здесь **точка** предстала

в виде массива битов (нулей и единиц). Чем большее количество битов используется для представления точки изображения, тем выше разрешение.

Разрешение (Resolution) Число точек, из которых формируется изображение, на единицу длины или площади. Чем больше разрешение устройства (монитора, принтера), тем более мелкие детали могут быть воспроизведены, при помощи растровых ячеек.

22 октября 1938 года Честер Карлсон получил первый "электрофотографический" отпечаток. В 1948 году изобретение Карлсона было переименовано в "ксерографию", а компания Haloid выпустила в свет первую коммерческую установку Xerox Model A Copy Machine - прабабушку современных копировальных аппаратов, называемых в обиходе "ксероксами". Компании Xerox, в которую впоследствии была переименована Haloid, довелось сыграть ведущую роль в становлении абсолютно нового вида печати - цифрового.

Требовалось найти способ подготовки печатного материала и такой же простой способ вывода на печать. Персональный компьютер требовал качественного вывода на печать "твердых копий" документов. Изобретение ромашковых и матричных принтеров, способных предоставить лишь жалкое подобие типографских отпечатков, не могло конкурировать с полиграфией по качеству и скорости вывода.

Настала пора следующей технологической революции - пора электронной печати. В 1969 году Гарри Старквэзер (Gary Starkweather), сотрудник рочестерской исследовательской лаборатории Xerox, показал возможность переноса изображения на бумагу с помощью лазерного луча с его последующей ксерографической печатью.

Идея заключалась в модуляции лазерного луча для создания электронного изображения на копировальном барабане. В прототипе первого принтера, разработанного «Xerox» в 1972 году, был применен гелий-неоновый лазер, расположенный на слегка модифицированном копировальном аппарате Xerox 7000. Такая система первой обеспечила достойное качество отпечатков в 500 dpi и печатала со скоростью одна страница в секунду.

Еще несколько лет ушли на окончательную доводку системы до уровня производства. В 1976 году «Xerox» разработала первый принтер, готовый к массовому выпуску, а в 1977 году «Xerox», не размениваясь "по мелочам", выпустила первый в мире коммерческий лазерный принтер Xerox 9700. Их возможности вызывают уважение до сих пор - Xerox 9700 печатает со скоростью 120 страниц в минуту! В те же годы фирмой «IBM» был выпущен первый струйный принтер.

Пригодными для массового потребления лазерные принтеры стали после широкого внедрения в производство полупроводниковых лазеров. Настала пора компактных, относительно недорогих и простых в эксплуатации настольных лазерных принтеров. В 1985 году компания Apple начала продажи знаменитого компьютера Macintosh. Этот ПК комплектовался лазерным принтером LaserWriter, поддерживающим разработанную в компании «Xerox» технологию PostScript (первоначально - Interpress).

Итак, диалектический круг развития полиграфической техники замкнулся. Если изобретенный Гуттенбергом наборный шрифт XV столетия с разборными металлическими печатными формами и сделали возможным массовое производство одинаковых копий текста, то цифровые технологии, позволяющие менять изображение на печатной форме даже после каждого оборота формного цилиндра, сделали реальным создание бесконечных версий одного оригинала. Высокоскоростные печатные машины с цифровым управлением и работающие по технологии цифровой печати, делают возможным выпуск изданий адресно, под заданную аудиторию.

Вторжение вычислительной и лазерной техники и технологии в полиграфию внесло существенные изменения в традиционные полиграфические технологии. То, что традиционно являлось проблемой - качественное цветоделение с растрированием, сейчас стало делом техники, технологии и программного обеспечения.

В современном динамическом издательском мире срок выхода издания на рынок является решающим фактором. Оснащенная по последнему слову техники цифровая полиграфия позволяет осуществлять редактирование, корректуру и печать по очень сжатому графику.

Вот тут и свершилось точка «Растр» достигла высот - новая цифровая печать покинула стены полиграфических фабрик. В начале 80-х, когда персональный компьютер стал достаточно популярным устройством для дома и офиса, появились компактные устройства вывода на печать - первые лазерные настольные принтеры. Окончательное воплощение идеи в жизнь произошло в 1986 году, когда было начато широкое внедрение принтерных картриджей по типу "все-в-одном". Теперь уже всем, кто занимался производством полиграфического оборудования, стало ясно: за цифровой печатью - будущее.

Вот так и гуляет точка по всем современным технологиям, коренным образом изменяя условия труда в средствах массовой информации. Существуют такие типы печатной продукции, для которых цифровые технологии - единственный выбор. По словам главы фирмы «Xerox» Europe Пьера Данона "умение наносить чернила на бумагу" уже не является важным единственным критерием для корпоративного бизнеса, поскольку все более важным становится интеграция этой функции с современными возможностями, предоставляемыми цифровыми технологиями и интернет.

Можно предположить, что информация, заложенная в точку, произвела изменение и трансформацию в полиграфическом, компьютерном производстве, но и сама может быть трансформирована на уровне нанотехнологии до непредсказуемо малых размеров. Это может привести к кардинальным изменениям не только технологий передачи информаций, но и существенно внести изменения в сам процесс формирования среды обитания человека.

Список использованной литературы

П 27 Передача информации и печать. Учебник/Пер. с нем. М.: Изд-во МГУП «Мир книги» 1988. 448с., ил. ISBN 57043-0962

П 30 Компьютерная графика. Учебник /М.Н, Перов. И.П. Молочков.: СПб, :Питер 2003.-736с.: ил. ISBN 5 318 00430-X

http://new.avalon.ru/HigherEducation/Design/EducationProgram/About/Print/

http://www.точка растрирование.ru/

О'Квин, Донни.

О49 Допечатная подготовка. Руководство дизайнера. : Пер. с англ. : Уч. пос. — М. : Изд; тельскийдом "Вильяме", 2001. — 592 с.: ил. — Парал. тит. англ. 15ВМ 5-8459-0117-0 (рус.)

АКСЮТИНА З.А ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

.

(Омский государственный педагогический университет)

Реализация специализаций может быть представлена структурной моделью углубленной профессиональной подготовки социальных педагогов. Ее создание и апробация велись в Омском государственном педагогическом университете.

Основные положения модели раскрывают ее характерные особенности. Любая специализация создается под какую-либо цель. Исходя из цели, формулируется наименование специализации с учетом критериев выделения специализаций. Затем развертывается изучение состояния рынка труда, наличия рабочих мест для введения подготовки по специализации, с тем, чтобы выпускники могли ею воспользоваться как средством защиты на рынке труда. При этом важно всесторонне изучить объект специализации, применяя все возможные ресурсы региона и оценить возможности педагогических кадров вуза по реализации разрабатываемых специализаций.

Разработка программ углубления предполагает обязательный учет ГОС ВПО, учебного плана, после этого разрабатываются рабочие учебные программы.

Исходя из разработанной документации по специализации, происходит ее внедрение, либо через регистрацию и утверждение специализации в УМО по специальности, либо путем утверждения на совете факультета.

Важной составляющей при реализации специализации является ее дидактическое обеспечение. Попытаемся рассмотреть ее компоненты.

Структурный компонент представлен ступенями высшего профессионального образования.

Структурный компонент модели включен в моноуровневую систему высшего профессионального образования, хотя его, по нашему мнению, можно вполне адаптировать и к многоступенчатой системе профессиональной подготовки.

Для рассматриваемых нами специализаций «031334 – Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов» и «031335 – Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей» разработаны квалификационные характеристики, примерные учебные планы. Распределение часов углубленной профессиональной подготовки представлено в таблице 1.

Содержательный компонент модели включает описание содержания разработанных нами специализаций.

Рассмотрим содержательный компонент структурной модели.

Содержание основной образовательной программы по специализации представлено в объеме 500 часов. При этом количество аудиторных часов в общей трудоемкости цикла – 252 часов, что соответствует требованиям Государственного стандарта.

Таблица 1

Распределение часов специализации по курсам

Курс	Распределение часов (часов в год)		
	Лекции	**Практические и семинарские занятия**	**Самостоятельная работа**
3	34	18	50
4	86	42	128
5	-	72	72
Итого:	**120**	**132**	**252**

Перечень учебных дисциплин, их содержание и основные дидактические единицы обеспечивают ориентированную основу будущей профессиональной деятельности. Это помогает осуществлять подготовку специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

Следует отдавать отчёт, что перечень дисциплин специализации, их последовательность и содержание могут, и будут меняться, хотя бы потому, что практика работы с детьми с каждым годом пополняется новыми эмпирическими данными.

Владение технологиями работы с детьми данных категорий чрезвычайно высоко ценится на современном рынке педагогического труда в силу сложившихся социально-экономических, демографических и иных условий. Овладевая дисциплинами специализации, можно приобрести практические умения для быстрого освоения ряда новых знаний, умений и навыков, что позволит существенно расширить поле профессиональной деятельности выпускника и повысить его конкурентоспособность.

Функциональный компонент модели углубленной профессиональной подготовки социальных педагогов нацелен на вскрытие проблем функционирования социальных педагогов в условиях взаимодействия с детьми-инвалидами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Функциональный компонент дидактической модели представлен двумя наименованиями специализаций реализуемых нами в ходе педагогического эксперимента. Эти специализации направлены на подготовку социальных педагогов, способных решать социально-педагогические проблемы обездоленных детей.

При решение этой задачи выделяются следующие моменты:

- наиболее значимой является специализация, раскрывающая проблемы социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов. Сегодня можно констатировать тот факт, что в г. Омске и Омской области подготовка социаль-

ных педагогов реабилитологов не ведется, а потребность явно существует. Данное противоречие обусловлено отсутствием в ГОС разделов посвященных обучению социальных педагогов методикам и технологиям социально-педагогической реабилитации. Отсутствие специалистов приводит к тому, что проблемами детей-инвалидов занимаются неспециалисты. Эта проблема получила общественный резонанс и начала разрабатываться в рамках международной Канадско-Российской программы по инвалидности, но применительно ко всем инвалидам. Мы же полагаем, что детей-инвалидов необходимо рассматривать как самостоятельную группу в силу уникальности хода психосоциального развития;

- остро стоит проблема социального сиротства, хотя органы местного самоуправления уделяют этому вопросу постоянное внимание. Это обусловливает введение специализации «социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей». Согласно ГОС к этому виду профессиональной деятельности подготовка осуществляется недостаточно. Поэтому социальные педагоги со специализацией «социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей» будут востребованы на рынке труда нашего региона.

Личностный компонент раскрывает особенности готовности к профессиональной деятельности, процессы адаптации, самоопределения, компетентности, а также креативность как компонент профессионально-значимого качества личности социального педагога. В данных специализациях предполагается наличие толерантного отношения к обездоленным детям у студентов. Эти аспекты широко представлены в исследованиях российских ученых. Так, О. В. Воронина пришла к выводу о том, что, деятельность, связанная с социально-педагогической помощью, поддержкой, коррекцией и реабилитацией ребенка и семьи, требует развития у социального педагога способности к самоанализу, самоуправлению, самокоррекции в учебно-профессиональной деятельности. А в работе «Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников» читаем: «Профессия социального педагога требует постоянной эмоциональной отдачи и самопожертвования, в которой невозможно быть успешным без желания и активной потребности помогать другим людям».

Личностный компонент дидактической модели можно рассматривать как результат профессиональной подготовки при формировании будущего профессионала.

Под готовностью можно понимать совокупность понятий о профессиональной деятельности, ее субъекте, стадиях и уровнях профессионального становления, о соответствии специалиста профессионально-личностному эталону, о диагностике профессиональной деятельности, профессиональном мастерстве.

Особенностью готовности является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования.

Готовность к социально-педагогической деятельности студентов рассмотрел Р. А. Литвак. Он доказал, что основным профессионально важным качеством является педагогическая креативность. Педагогическая креативность обеспечивает единство всех компонентов готовности.

Эмоционально-мотивационный компонент характеризуется ценностным отношением личности студента к осуществлению творческой социально-педагогической деятельности.

Ориентационно-целевой компонент определяется совокупностью знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять целеполагание в социально-педагогической деятельности.

Ценностно-гностический компонент предполагает совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять познание в творческой социально-педагогической деятельности.

Оценочно-рефлексивный компонент означает совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, оценку и самооценку.

Исходя из этого, можно определить насколько студент готов к выполнению всех функций необходимых для профессиональной деятельности.

Вхождение в новые условия при изучении специализации связано с некоторой психофизиологической перегрузкой организма студента, что сказывается на продуктивности его умственной работоспособности и напряжении приспособительных возможностей организма.

Для быстрого усвоения профессиональных знаний и умений необходимо создать условия для освоения:

а) системы профессиональных знаний и умений. Уровень подготовки студентов должен соответствовать требованиям, которые предъявляет к нему учебная программа.

б) новой роли в рамах подготовки по специализации. Это не только знания, умения и навыки, но и установки, ценности, поведение в соответствии с ожиданиями других (преподавателей, студентов, родителей).

Другой важной составляющей личностного компонента является самоопределение студентов в специализации.

Самоопределение студентов в специализации профессиональной деятельности социального педагога является сложным структурным образованием, включающим следующие компоненты:

1) *когнитивный* – знания о профессии социального педагога, знания о специализации; знания о способах профессионального самоопределения;
2) *оценочный* – самооценка профессионально важных качествах (ПВК), оценочные суждения о своих действиях на разных этапах деятельности;
3) *деятельностно-практический* – способность к самореализации, владение общими и специальными умениями.

Компоненты самоопределения необходимо рассматривать в динамическом аспекте (в процессе) и в статическом (внутри достигнутого состояния

сформированности). Где они выступают в качестве критериев. Необходимо отметить, что когнитивный компонент наиболее ценен для самообразования, оценочный для самопознания, деятельностно-практический для самореализации.

Говоря об этапах профессионально-личностного развития специалиста, мы говорим о его компетентности. О. Г. Алексеева указывает, что «в структуру профессиональной компетентности включены два основополагающих компонента: определенный уровень образованности и личностная готовность к высокопродуктивной деятельности».

Компетентность - это показатель социальной и профессиональной зрелости человека, получения им своей профессии и одновременно с этим уровень профессионального мастерства, который достигнут им.

При такой подготовке необходима опора на идеи личностно-ориентированной подготовки. Данный подход рассматривается в работах Б. М. Бим-Бада, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, А. В. Петровского, М. Н. Скаткина и др. В соответствии с ним в процессе подготовки не только формируется личность педагога, но и происходит развитие уже существующих задатков, направленности, социально-профессионального опыта, индивидуальных психологических особенностей.

Технологический компонент углубленной профессиональной педагогической подготовки социальных педагогов можно проиллюстрировать мнением А. Н. Кузибецкого и Н. М. Романенко, которые утверждают, что «специализация эффективна, если есть конкретная образовательная программа, которая обеспечивает теоретико-методическую направленность обучения…».

Нами были разработаны рабочие учебные программы для двух специализаций. Ниже рассмотрены их задачи и содержание.

Таблица 2

Основные задачи и содержание специализации «031334 - Социально-педагогическая реабилитация детей - инвалидов» по годам обучения

Предмет	Курс	Основные задачи
Педагогика и психология социальной реабилитации	**3**	Изучение педагогических, педологических и психологических вопросов социальной реабилитации.
Социально-педагогическая реабилитация	**4**	Формирование представлений о предмете изучения, о его методологических основах, принципах и формах работы, проблемах участников социально-реабилитационной работы.
Социальный патронаж	**4**	Формирование профессиональных знаний и умений социального педагога во взаимодействии с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями
Практикум по социаль-	**5**	Формирование знаний и умений основ практической деятельности социального педа-

но-педагогической реабилитации		гога в центрах реабилитации детей, имеющих ограниченные возможности по осуществлению диагностической, реабилитационно-развивающей и сопровождающей работы.

Таблица 3

Основные задачи и содержание специализации «031335 - Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей» по годам обучения

Предмет	Курс	Основные задачи
Организация социально-педагогической деятельности в детском доме	**3**	Формирование знаний и умений по организации социально-педагогической деятельности в детском доме.
Психолого-педагогические особенности работы с детьми, оставшимися без попечения родителей	**4**	Формирование знаний об особенностях развития детей-сирот разных возрастных групп. Обоснование основных подходов к организации социально- педагогической деятельности с детьми в условиях детского дома. Раскрытие особенностей психологии детей воспитывающихся в условиях детского дома, проблемы их развития.
Социальная адаптация детей, оставшихся без попечения родителей	**4**	Формирование знаний организации педагогической деятельности по адаптации в детском доме и на последующих этапах жизни воспитанников детского дома.
Психолого-педагогический практикум по работе с детьми, оставшимися без попечения родителей	**5**	Систематизация знаний студентов по направлениям деятельности социального педагога в условиях детского дома. Раскрытие сущности направлений деятельности социального педагога.

Анализ представленных таблиц позволяет увидеть динамику развития задач по реализации углубленной профессиональной подготовки. Первые два курса, которые изучаются в рамках углубленной профессиональной педагогической подготовки, ориентированы на формирование представлений о предмете специализации и ориентированы в большей мере на формирование научных познаний студентов, два последующих на практические умения и навыки, связанные со спецификой деятельности в конкретных условиях.

Реализация специализаций имеет определенные особенности, которые наиболее ярко прослеживаются через рабочие этапы (см. таблицу 4).

Таблица 4

Рабочие этапы реализации специализации

Этап	Название этапа	Задача
1	Мотивационный	Мотивационная подготовка студентов к углубленной профессиональной подготовке.
2	Углубления в профессию	Теоретическая подготовка студентов в рамках специализации.
3	Коррекционно-оценочный	Подведение итогов углубленной профессиональной подготовки студентов, корректировку менее отлаженных элементов и операций в профессиональной деятельности.

Анализ задач реализуемых на каждом этапе внедрения специализаций показывает, что есть определенные особенности.

Во-первых, в их изменениях от формирования мотивации студентов, до теоретико-практической подготовки студентов и от этого к коррекции операций профессиональной деятельности.

Во-вторых, каждый этап в зависимости от психологических особенностей студентов, их успешности в обучении и практике, будет занимать различные временные протяженности.

В-третьих, эти особенности должны прослеживаться при реализации любой специализации характерной для социальной работы и социальной педагогики.

В ходе проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. При разработке специализаций необходимо, прежде всего, сориентироваться, какие научные подходы будут положены в основу организации обучения студентов.

2. Одной из проблем подготовки по специализациям является то, что выбор специализации осуществляется добровольно. При внедрении специализации необходима предварительная работа по мотивации студентов к выбору специализации. Здесь может быть достаточно большой диапазон действий. Это могут быть презентации специализаций, рассказ о специализации, информирование через наглядность, листовки и т.д.

3. Теоретическая подготовка студентов осуществляется перед практической и должна отвечать последним достижениям современной науки.

4. Права и обязанности студентов относительно специализаций должны быть изначально известны студентам.

5. Аттестация студентов осуществляется в соответствие с учебным планом и должна включать разнообразные формы контроля знаний и умений студентов.

Структурная модель может облегчить моделирование углубленной профессиональной подготовки социальных педагогов преподавателями вузов, что позволит повысить качество подготовки будущих социальных педагогов.

Целостно структурная модель углубленной профессиональной подготовки социальных педагогов представлена на рисунке.

Критерии выделения специализации
Цель специализации
Системное понимание объекта специализации
Условия подготовки специализации к реализации
Административный
УМО
Введение специализации
Возрастной
Совет факультета
ГОС ВПО
Учебный план
Программа специализации
Проблемный
Структурный компонент
Образовательные программы
Анализ и прогнозирование востребованности специализации
Деятельностный
Содержательный компонент
Функциональный компонент
Дидактическое обеспечение
По сфере воздействия
Личностный компонент
Мотивационный этап
Технологический компонент
Этап общепедагогической подготовки
Связь целей подготовки по специализации и педагогических ресурсов

Рис. **Структурная модель углубленной профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе**

АНИЩЕНКО В.А. ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

(Кумертауский филиал ГОУ ОГУ)

История свидетельствует, что во все времена образование было и остается основным фактором развития человеческой цивилизации. Но именно XX век стал веком образования, принесшим зримые плоды в различных сферах общественной жизни**.** Образование дает возможность осуществить профессиональную подготовку человека: в период обучения закладывается фундамент будущего профессионализма, осуществляется приобщение к профессии, продолжается дальнейшая профориентация будущего специалиста (более глубокое понимание мотивов выбора, стремление прочно овладеть профессиональными знаниями и навыками работы по специальности, осознание своих способностей к овладению данной профессией).

В России в прошедшее десятилетие темпы и направления развития образовательных услуг, предоставляемых высшими учебными заведениями, существенно отличались от показателей формирования рынка труда. В результате структура подготовки выпускников вузов оказалась не соответствующей строению потребностей рынка труда. Отчасти причиной случившегося стало то, что обучение студентов высших учебных заведений все больше не отвечает современным требованиям. В особенности, когда речь идет о таких навыках, как работа в команде, дисциплина и культура труда, умение самостоятельно искать информацию, коммуникативные навыки, строгое следование технологическим инструкциям. В силу этого знания выпускников быстро устаревают, а умениями, необходимыми для современной рыночной экономики, они не обладают.

Истоки сложившегося положения, по-видимому, следует искать не только в специфике национальной экономики России, ее производственных и национальных особенностях, но и в специфике самого отношения к труду как первой и главной потребности человека, в нравственных стимулах, в менталитете российского человека. Выходом из данной ситуации может стать обучение, базирующееся на прочных связях образования и культуры, в результате которого должен сформироваться соответствующий уровень профессиональной культуры выпускника вуза.

На общетеоретическом уровне профессиональная культура выпускника включает в себя совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом деятельности. Степень владения профессиональной культурой выражается в квалификации и квалификационном разряде. Необходимо различать: а) формальную квалификацию, которая удостоверяется сертификатом (дипломом вуза) об окончании определенного учебного учреждения и подразумевает систему необходимых для данной профессии теоретических знаний, б) реальную квалификацию, получаемую

выпускником в процессе обучения в высшем учебном заведении, включающую в себя совокупность знаний, практических умений и навыков. Реальная квалификация выпускника выражается в его готовности осуществлять профессиональную деятельность в выбранной области и в современных экономических условиях приобретает все большее значение.

Условно приобретение реальной квалификации специалиста (выпускника высшего учебного заведения) можно подразделить на три этапа: 1) довузовский; 2) период обучения в вузе; 3) послевузовский. Наиболее интенсивным является второй период. Студенты приходят в вуз, пройдя значительный путь становления, формирования различных качеств, развития способностей, социализации. У студентов первого курса уже сформированы основы мировоззрения и нравственные устои, эстетические вкусы и идеалы, привито определенное отношение к труду, они развиты физически. Но путь становления личности, формирования всех ее качеств еще не завершен. Студенческие годы – это период, когда особенно интенсивно, как бы ускоренными темпами, происходит развитие и воспитание, становление личности, профессиональная подготовка будущих специалистов. Это благоприятный период для развития интеллекта, пересмотра и отработки ценностей, укрепления здоровья и физических сил. Преподаватели, работающие в вузе, должны хорошо представлять себе особенности и возможности данного периода в жизни студентов, в их гражданском и профессиональном становлении, а также свою роль в этих процессах.

Повышение профессиональной культуры студентов может осуществляться по нескольким направлениям, среди которых можно выделить следующие наиболее перспективные:

1. Ориентация на реализацию профессиональной функции коллектива академической группы. Профессорско-преподавательский состав высшего учебного заведения, организуя процесс воспитания студентов, обладает значительными полномочиями и возможностями для решения задач формирования личности будущего профессионала. Но нельзя забывать о том, что другим организатором воспитательного процесса является студенческий коллектив, коллектив сверстников. Будучи сформированным и полноценным воспитательным коллективом, он в состоянии продолжить и дополнить воспитательную деятельность преподавателей. В студенческом коллективе существуют реальные благоприятные условия для формирования личности студента, будущего профессионала.

В условиях вуза функционирует много различных студенческих коллективов, которые отличаются друг от друга содержанием деятельности, массовостью, продолжительностью работы, степенью сплоченности, влияния на своих членов. Но ведущее значение имеет коллектив академической группы: он стабилен (функционирует пять лет), охватывает всех студентов, обладает внутренними потенциальными возможностями позитивного влияния на студентов. Но чтобы коллектив реализовал свой потенциал, необходимо его сформировать, возвести в ранг воспитательного коллектива. Он, опираясь на такие критерии, как общение, деятельность, общественное мнение, традиции, психологическая атмосфера, оказывает на студентов большое влияние. Опыт коллективной жиз-

ни, приобретенный в студенческие годы, должен быть использован затем в профессиональной деятельности.

2. Усиление взаимодействия куратора со студентами академической группы. Большими возможностями формировать у студентов интерес к избранной профессии обладают кураторы путем организации встреч с людьми, работающими в выбранной студентами области профессиональной деятельности, и более стабильных контактов с опытными, творчески работающими преподавателями. Важным участком работы кураторов является вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность: кафедральные кружки, олимпиады по предметам, конкурсы студенческих научных работ, научные исследования кафедр и лабораторий. Данное направление помогает выявить научный потенциал студентов, их более узкие научные ориентации и интересы, а затем к моменту окончания вуза профессионально ориентировать и направить студентов.

3. Привлечение студентов к активной исследовательской деятельности. Научные исследования способствуют развитию самостоятельности, креативности, аналитического мышления студентов. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов. УИРС и НИРС обладают большими возможностями в формировании личности будущего профессионала. Если первая включена в учебный план, носит обязательный для всех студентов характер и оценивается по пятибалльной системе, то вторая является добровольной. Формы УИРС предопределены учебным планом по специальности, формы НИРС довольно разнообразны и определяются соответствующей кафедрой. Содействую развитию научного потенциала личности студентов, УИРС и НИРС благодаря реальной проблематике одновременно обеспечивают профессиональную направленность подготовки специалистов.

Требования к УИРС и НИРС в условиях университетского образования повышаются, что, в свою очередь, требует от профессорско-преподавательского состава совершенствования руководства научными исследованиями студентов и повышения собственного научного потенциала.

Высшее учебное заведение, организуя процесс обучения студентов, в своей деятельности должно оптимально сочетать перечисленные выше направления и ориентироваться на то, что студенты в дальнейшем после окончания учебы должны быть востребованы рынком труда.

АРТЕМОВА А.Д. ПРИНЦИП ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ

(Мордовский государственный университет)

В нашей статье мы будем исходить из того, что все системы подобны: Вселенная, человек, семья, общество, языки, народы и т.д. Здесь важен принцип, положенный в основание этих систем. Эти принципы человечеству известны с древнейших времен. Пифагорейцы говорили, что все есть число: «Число – это закон и связь мира, сила, царящая над богами и смертными, условие всего определенного, всего познаваемого, координаты космоса». Числа пифагорейцы рассматривали как сущность вещей и явлений. Явлениям и чувственным вещам окружающего мира они приписывали отношения целых чисел. Таким образом, ими была построена числовая гармония мира.

В.И. Вернадский пишет: «Наши современные знания недостаточны для получения яркой единой картины. Это дело будущего, которое объяснит и лежащие в ее основе числовые соотношения». Согласно Г. Гачеву гласные звуки это глас Божий. В представлении некоторых древних народов о происхождении вселенной вначале был звук. В Библии сказано: «В Начале было Слово. И Слово это было у Бога. И Слово Это было Бог». Согласно Учению Живой Этики в начале была Мысль или Огонь, т.е. мысль как явление огненного порядка. По другим источникам это информация или знание (Веды). Все формы земные и космические строятся из одних и тех же мельчайших элементов – Огонь во всех его ипостасях, от видимого его проявления (Фохат в терминологии Живой Этики) до невидимых мельчайших элементов (кванты квантовой механики) и Дао на Востоке. Очевидно, что все говорят об одном и том же. Исследователи письменных источников Ю. и Ю. Мизун, А. Асов и М. Серяков пришли к выводу, что древнейшими письменными источниками являются Веды славян. Стихи древних славян часто заканчивались словом “Слава”. Многие стихи Учения Живой Этики заканчиваются словами “Огонь у порога”.

Во все времена человечество задается вопросом: «Пора менять сознание или еще можно погодить?» И в то время как Ной строил Ковчег, другие продолжали предаваться земным утехам. Однако по всем признакам современное человечество уже вступило в новую эпоху, эпоху повышенной активности Солнца. В такие периоды происходят катаклизмы, катастрофы и даже ... изменение сознания людей.

Задача современного человечества прочитать древние рукописи и сопоставить их с новейшими представлениями о вселенной и человеке. Человечество давно обратило внимание на такие числа как 1, 3, 7, 10, 12, 24, 64 и т.д. Самые очевидные из них семь дней недели, семь цветов, семь нот, семь планет, семь широт, семь культурно-исторических типов, семь энергетических центров человека, начиная от нижнего (кундалини - на уровне копчика, кончая высшим - в области темени). Каждый центр имеет семь подцентров. Таким образом, 7х7 образуют 49 энергетических центров или центров психической энергии. И так

до бесконечности, до самой малой клеточки или элемента, из которых все творится и которыми все творится – так называемая саморазвивающаяся разумная система, или точнее система в системе, или многомерное пространство в еще более многомерном пространстве. В английском языке для многомерных пространств используется термин manifolds, что в дословном переводе означает «много копий» (через копирование).

Планеты представляют собою определенные планы сознания во Вселенной. Человек получает энергию или знание (Веды) из Космоса через высшие центры («Высшую Триаду) по позвоночнику, который у древних народов назывался «река жизни», и проявляет ее по горизонтали Земли в виде психической энергии.

Таким образом «каждый несет свой крест». Поэтому София православных славян спустилась с Неба. Она же Белая Церковь, потому что семь цветов дают прекрасный белый цвет, т.е. чистоту и мудрость. Луч Христа также научен как луч Солнца: «Спускаются на Землю Боги, Огонь заковывая в плоть…». Иисус Христос приходил на Землю, чтобы открыть людям сердце – сердце дающее, четвертый план сознания, четвертый центр. Люди, которые еще не открыли сердце, живут “нижней четверицей”, т.е. чувствами живота, или еще животными чувствами. С точки зрения химиии вторым и третьим центрами управляет водная стихия. Как известно, тело человека на 70% состоит из воды, а все остальные находятся в виде микроэлементов, в том числе золота. Вот откуда “золотой человек”! Вода является носителем информации, составляющей тело наших эмоций и желаний. Конечно, желательность является двигателем прогресса. Но открытие четвертого центра происходит только через служение общему благу. Человек, открывший сердце, получает энергию или знание непосредственно из Высших Сфер. Там и находится безграничный источник энергии, который человечество пытается найти, но пока безуспешно. Именно в этом смысле «не оскудеет рука дающая».

Соборность является высшей ценностью православной общины. Другими ценностями являются справедливость и жертвенность. Основными законами древних славян были законы Прави, Коло и Роты. Древние жили по законам Космоса, в котором все системы, все клеточки вращаются вправо (Прави), по кругу (Коло) и вверх по спирали (Рота). Славяне – это Огненные люди. Россия – страна Огня, в которой начнется духовное возрождение человечества. «В новую Россию моя первая весть» так начинается первая книга 14-томного Учения Живой Этики. Живая Этика – Живая Традиция славян! Славяне это многоликая семья народов, точно также как атланты и арии. Правильнее было бы прослеживать эволюцию народов по линии атланты-арии-славяне. Об этом свидетельствуют все мировые языки, которые на 70 % сохраняют единую основу. Э. Мулдашев в своей книге «От кого мы произошли?» анализирует пути расселения народов по роговице глаз (офтальмогеометрия), прослеживая линии А, Б, С, Д. Центральная линия А свидетельствует о движении народов с юга на север, что вполне соответствует «южной» теории движения народов. «Южная» теория не противоречит «северной» (Северная Гиперборея). Дело в том, что ось земли уже 4 раза изменялась настолько, что менялись местами полюса Земли, в ре-

зультате чего происходили вселенские потопы. Таким образом, «Северная Гиперборея» оказалась на юге. Те, которые спаслись, снова двинулись на север. Вселенские потопы назвали «крещением водою». Но в Библии сказано: «Скоро придет тот, кто будет крестить вас Огнем. Иисус Христос «ходил по воде». Это значит, что он победил «нижнюю четверицу» и вышел из воды.

Поэтому и сказал: «Я есмъ путь и истина и жизнь»]. Он полюбил людей высшими центрами: 4-й – сердечный, 5-й – горловой: щитовидная железа, щит, защита, патриот, интуиция, иммунитет; 6-ой – ясновидение, яснопонимание, чистота, мудрость. Шесть центров в гармонии дают седьмой, когда высшая Триада подчиняет низшую Четверицу. Таким образом соблюдается принцип Золотого Сечения или Великая Мера во всем. Другого не дано.

Россия – сердечный центр Земли. Умом Россию не понять. Она заработала «пятерку» (пятый план сознания) во время Великой Отечественной войны через великую жертву, отдав 27 млн. своих сыновей во спасение человечества от фашистской чумы. Кстати в XX веке Россия пережила семь «горячих войн».

Человечество выходит на новый виток спирали. Проходной балл очень высокий. Если символом перехода в новую эпоху в последний раз был Ноев Ковчег, то теперь это будет Сердце Человеческое. Эволюция совершается в свете (от лат. lux, lucis– свет). Вспомним, что древние народы поклонялись Солнцу, а современное человечество достигло 5 плана сознания – планета Уран – культУра в жизни. Значит, пять тайн Земли уже познали, а предстоит познать семь.

Человечество переходит в новую эпоху. Это будет «Золотой век», шестая раса людей, эпоха Мудрости и Чистоты. Религией древних была религия мудрости. И снова София, София как мудрая жизнь. Круг замкнулся. Но, чтобы этот круг не стал «кругом сансары» (зацикливания), необходимо пройти дальше на след круг Знания по спирали вверх. РОТА древних славян – Спираль Познания.

Человечеству есть чему поучиться у древних. Время собирать камни. Это означает синтез всех знаний. Не все знания в один «мешок», а переосмысление их на новых принципах, ревизия культурных ценностей, упрощение на основе обобщающего ума, рождение новых смыслов, междисциплинарный характер исследования, новая модель понимания, новый категориальный аппарат и соответственно новый язык. Но в недрах старого мышления или знания всегда незаметно рождается новое. Поначалу оно даже встречает сопротивление. Пока, наконец, не овладевает умами. В конце концов, во все времена человечество говорит об одном и том же. Но каждая эпоха имеет свой ключ.

Для большей наглядности приводим образ Пирамиды из Живой Этики: «Среди толкований о пирамидах усмотрите одно, которое предсказывает три Мира. Вершина – Мир Огненный, где все едино; середина помещения – Мир Тонкий, где естества уже разделены, и низ – Мир плотный. Это разделение достигает глубин – так разделение ступеней между мирами обозначено символом пирамиды. Поистине, такой символ показателен. Мир плотный так разделяет естества, что даже трудно представить, как они сольются на Огненной вершине. Но пирамида строилась для вершины. Основание ее полагалось только для све-

дения всех сторон гармонично и завершено. Пусть каждый подумает: сколько раз точка вершины поместится в основании? Огненной точке нужно овладеть необузданными рудиментарными камнями на земной поверхности. Много справедливой заботы нужно приложить, чтобы сберечь огненное завершение. Нужно помнить о вершине. Можно представить себе поверх пирамиды видимой такую же, не видимую в беспредельно расширенном понимании. Но это поверх земного языка».

БОЛОТОВА М. И., БИУШКИН Г. И НРАВСТВЕННАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ОРГАНИЗАТОРА КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбургский областной методический Центр народного творчества)

Правомерность рассмотрения данной проблемы диктуется тем, что в изменившихся условиях реформирования страны происходит постепенный перенос акцентов с интересов государства на интересы личности. При этом, наряду с открывшимися новыми возможностями (свобода совести, многопартийность, гласность и др.) в России стали нарастать негативные явления, присущие “обществу потребления”: бездуховность и безнравственность [7]. Общество нуждается в личности, умеющей адаптироваться к изменяющимся условиям; способной к самоактуализации, самоопределению и самореализации.

Следовательно, необходима реформа и в культурно-досуговой деятельности, опирающаяся на нравственные ценности: ответственность, долг, справедливость, возвращение воспитания к личности как основному его предмету и цели, насыщение содержания воспитания проблемами человека, его нравственности.

В отечественной науке, представленной трудами Л.М. Архангельского, Г.Г. Гумницкого, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницкого, В.П. Коблякова, Э.Ю. Соловьева, А.И. Титаренко, А.Ф. Шишкина и других, термины ”мораль”, ”нравственность”, ”этика” являются синонимами.

По поводу возникновения и сущности морали как формы общественного сознания и регулятора человеческой деятельности в современной этике имеется несколько точек зрения [9], обсуждение которых не входит в планы этой статьи. Укажем лишь, что исследователи выделяют несколько функций морали: отражательную, информационно-коммуникативную, регулятивную, ценностно-ориентационную, интегративную и воспитательную [11].

Реализация регулятивной функции морали становится возможной благодаря тому, что мораль обладает нормативным содержанием: нормами, принципами, идеалами. Следует подчеркнуть, что именно это обстоятельство позволяет нам ввести понятие нравственной ответственности личности как регулятора деятельности с точки зрения моральных норм.

В связи с этим, обращает на себя внимание определение ответственности в словаре этики, подчеркивающее именно нравственный аспект: ”Ответственность – категория этики и моральное понятие, характеризующие личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, выражающие степень участия личности и социальных групп как в их собственном нравственном совершенствовании, так и в совершенствовании общественных отношений” [8, с. 232].

Нравственная ответственность, являясь сложным общественным образованием, включает в себя сознание (самосознание), моральную дея-

тельность (поведение) и нравственные отношения. Если моральная деятельность с точки зрения содержания и мотивации определяет образцы поведения множества людей в социуме, то нравственные отношения, регулирующие эту деятельность, проявляются в различных формах долженствования, требований к человеку (моральная норма, долг, ответственность, совесть). Сознание же отражает эти отношения в виде соответствующих представлений (общественный и моральный идеал чести, понятие добра и зла, справедливости и несправедливости).

Определенный интерес представляет подход к понятию ”нравственность” с точки зрения когнитивной филологии, когда вся деятельность человека представляется эквивалентной определенной системе концептов[1], посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, и классифицируют поток информации, поступающей из окружающего мира. Описание структуры концепта ”деятельность” невозможно без обращения к внутреннему опыту говорящего, а это предполагает близость когнитивно-семантических теорий некоторым разновидностям философии сознания (самосознания) – в частности, тем концепциям, которые уделяют внимание нравственно-ориентированному опыту человека. Иначе говоря, деятельность человека, отражая социальное и моральное отношение к обществу, характеризуется выполнением нравственных норм исходя из своих внутренних побуждений.

В рамках теории морального сознания существует несколько гипотез о природе ответственности и стадиях развития ответственного, поведения.

По К. Хелкману есть три фазы формирования ответственности:

автономная субъективная ответственность,
ответственность как социальная обязанность,
ответственность, основанная на принципах морали [13] .

Нормативно-моральный характер толкования понятия “ответственность” в отечественной науке связана преимущественно с социоориентированной парадигмой восприятия мира, роли и места человека в нем как объекта социализации, и недооценкой гуманистического аспекта его осмысления как субъекта. При гуманистически ориентированном подходе человек воспринимается и осмысливается как последняя инстанция в решении вопроса как поступить и, следовательно, оказывается готовым и способным к личной ответственности за свои поступки [6, с.9]. Проблема ответственности решается, таким образом, на диалектике процессов социализации и гуманизации, в зависимости от социума, необходимости адаптации к его нормам и предписаниям.

Не случайно, в словаре современного русского литературного языка **ответственность** определяется как ”возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в каких-нибудь своих действиях и принять на себя вину за возможные их последствия” [12, с.427].

---

[1] **Концепт –** понятие, отражающее в обобщенной форме предметы и явления действительности и существенные связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков.

Основанная на концепции приписывания ответственности за действия себе или окружению, типология Ф. Хайдера содержит пять уровней атрибуции ответственности:

1) ”ассоциация” - человек отвечает за каждый результат, который как-то связан с ним,

2) ”причинность” - человек ответственен даже тогда, когда не мог предвидеть результат,

3) ”предвидимость” - ответственность за любое предвидимое последствие действий,

4) ”намеренность” - ответственность только за то, что человек намеревался сделать,

5) ”оправдываемость” - ответственность за действия человека разделяется с окружающими [13].

Однако субъектом ответственности может выступить не только отдельная личность, но и коллектив или большая социальная общность, все те, чья деятельность подлежит оценке. Если **субъектом ответственности** является тот, кто несет ответственность, то лицо, перед которым ответственен субъект, называется **инстанцией. Объект ответственности –** то, за что отвечает субъект. ”Нести ответственность означает: быть готовым или быть обязанным давать ответ - отвечать кому-нибудь за что-нибудь. Мы отвечаем не только за что-то (поступок, задачу, управление и т.д.), но и по отношению к кому-то или перед некоторой инстанцией” [4, с.373].

Особое значение в понимании ответственности всегда придавалось **инстанции** ответственности. ”Ответственность фактически существует лишь в том случае, если есть инстанция, перед которой я ответственен, а ”ответственность перед собой” реальна лишь в том случае, если ”самость”, перед которой я ответственен, будучи прозрачной, ведет в безусловное” [1, с.107].

Количество инстанций, которым подотчетен индивид, зависит от многообразия социальных отношений, в которые он вступает. По их характеру все инстанции К. Муздыбаев делит на два крупных класса: формальные и неформальные.

Формальные – различные государственные учреждения, общественные организации, полномочия и деятельность которых основываются на правилах, имеющих правовую и морально-этическую силу. Неформальные – близкие родственники, друзья, соседи, коллеги, сам человек. Здесь отношения строятся на симпатиях и антипатиях, нравственных принципах и этических нормах [5].

Но деятельность регулируется не только общими нормами, но и теми, которые специфичны для конкретного вида деятельности. В силу своей специфичности они не могут выступать в качестве правовых норм, но могут являться нормами данного сообщества, например, врачей, адвокатов, ученых, инженеров и, в частности, организаторов культурно-досуговой деятельности. В этом случае, поскольку существует норма, можно также ввести понятие ответственности [10].

Таким образом, при анализе проблемы ответственности организаторов культурно-досуговой деятельности мы будем исходить из чисто нравственных требований – руководитель творческого коллектива должен быть ответственным не только перед обществом, но и перед самим собой. Исходя из этого, под нравственной ответственностью понимаем выполнение нравственных норм не благодаря внешним общественным стимулам или принуждению, а в силу внутренней установки на воспитание чувства справедливости, долга и глубокого понимания их необходимости.

Учитывая тот факт, что выпускники высших и средне специальных учебных заведений культуры и искусства, обучаясь по специальности, в большей степени овладевают той областью профессиональной деятельности, которая ограничена предметным полем, проблемы воспитания нравственной ответственности у них остаются на периферии. Между тем, руководители культурно-досуговых объединений, в силу творческого характера своего труда, его многофункциональности, изменчивости форм и содержания работы более чем другие нуждаются в постоянном обогащении новыми гуманистическими идеями, инновационным педагогическим опытом.

Принимая во внимание тот факт, что в Оренбургской области работает 1186 клубных учреждений, насчитывающих свыше семи тысяч досуговых объединений, творческий потенциал их руководителей правомерно рассматривать как важный фактор формирования нравственной ответственности у членов творческих коллективов, а через них и всего населения.

Организатор культурно-досуговой деятельности, как субъект, несет ответственность не только за нравственное воспитание участников творческих коллективов (вокальных, оркестровых, хореографических и т.п.), но и клубной аудитории, проводя дискотеки, вечера встреч и отдыха, гостиные, различные праздники, фестивали, конкурсы, игровые программы. Следовательно, клуб как социальный институт, в малых, так называемых неперспективных сёлах, остаётся единственным местом, где можно влиять на процесс воспитания населения. Поэтому здесь, как нигде в другом месте, особенно важен уровень нравственной ответственности самого руководителя творческого коллектива [2]
.

Следует признать, что содержательно-целевые и процессуально-технологические характеристики процесса воспитания нравственной ответственности у клубных работников в послевузовском образовании специально не рассматривались. В педагогической науке эта проблема анализируется в контексте фундаментальной идеи непрерывного образования (Е.П. Белозерцев, Л.Г. Петряевская, Н.К. Сергеев и др.), гуманитаризации образования (В. И. Данильчук, А. А. Касьян и др.), саморазвития личности (В. И. Андреев, А. И. Кочетов и др.). На это нацеливает и федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в котором государственная политика в области высшего и послевузовского профессионального образования основывается на принципах непрерывности и преемственности процесса образования.

Существующие за рубежом и в России виды повышения квалификации можно условно разделить на три группы:

- обучение в системе высшего образования;
- обучение на курсах (долгосрочных и краткосрочных);
- самообразование.

Мы разделяем мнение ученых-исследователей Г.М. Бирженюк, Л.В.Бузене, Н.А.Горбуновой, Б.Г. Мосалева, В.М.Чижикова о том, что воспитание нравственной ответственности личности продолжается и в период послевузовского образования, в частности, в рамках системы повышения профессиональной квалификации, так как с получением дипломов молодыми специалистами формирование целостной личности не заканчивается.

Система послевузовского образования включает в себя различные формы повышения квалификации руководителей культурно-досуговой деятельности: постоянно действующие курсы, семинары-практикумы, деловые игры, обмен опытом, стажировки на базе лучших учреждений культуры, научно-практические конференции и т.п.

Актуальность проблемы воспитания нравственной ответственности руководителя культурно-досугового объединения в послевузовском образовании связана, по крайней мере, со следующими положениями:

- система повышения квалификации клубных работников является носительницей нравственной установки на общественно полезное поведение; следовательно, она непосредственно включена в нравственные отношения субъектов общества;
- руководители учреждений культуры и досуговой сферы несут клубной аудитории нравственные идеалы общества, популяризируют его нравственные ценности и этические рекомендации, помогая нравственному просвещению общества; таким образом, сфера послевузовского образования выступает в качестве инструмента нравственной ответственности;
- при подготовке мероприятий руководители досуговых объединений учреждений культуры в создаваемых ими сценарных материалах исходят из нравственного опыта человечества, из тех критериев нравственности, которые выработало общество; следовательно, в сфере послевузовского образования нравственность используется как профессиональный «измерительный» инструмент, как мера ответственности за социум.

В системе послевузовского образования существуют несколько подходов к организации повышения квалификации.

Социально-психологический подход, отличительной чертой которого является стремление переосмыслить традиционную ориентацию системы повышения квалификации на потребности слушателей и направить усилия на реформирование культурной среды, которая сама обеспечит стимулирование или, наоборот, подавление поведения определенного типа. Таким образом, рост профессионального мастерства рассматривается скорее как результат, а не как цель.

Конвергентный подход предполагает обучение всех одинаковому набору доказавших свою эффективность профессиональных навыков и

поведенческих образцов и, вместе с тем, справедливо ставит проблему послевузовской адаптации к реальным условиям жизни.

Гуманистический подход. Гуманистическая переориентация общественного сознания, одновременная критика авторитаризма и стандартизации в обучении и воспитании выдвинули на передний план проблему гуманизации деятельности личности, его нравственной ответственности за происходящее в обществе.

Рассматривая формирование нравственной ответственности как фактор профессиональной подготовки руководителя культурно-досугового объединения в послевузовском образовании, мы за основу взяли интерактивный подход (Л.К. Гейхман, Г.С.Попова), когда участники взаимодействуют на субъектно-личностном уровне, рефлексируют собственный опыт и осмысливают опыт коллег.

В качестве теоретической предпосылки модели воспитания нравственной ответственности мы рассматриваем стадийность проекта изменений в социуме, разработанную немецким психологом К. Левиным:

- «размораживание» - характеризуется повышенным уровнем напряженности, ведущим к ощущаемой потребности в переменах; снижением уровня самоуважения;
- проба новых отношений и новых форм поведения в условиях изменений или движения к переменам;
- «повторное замораживание» - характеризуется тем, что лицо, изменяющее свое поведение, закрепляет изменения на опыте [3].

Следовательно, модель воспитания нравственной ответственности руководителя досугового формирования в учреждении культуры включает три стадии: ценностно-ориентационную, содержательно-моделирующую и рефлексивно-творческую**.** Каждая стадия предполагает изменение позиции преподавателей в системе повышения квалификации. Так, на первой стадии доминирует позиция интервьюера, на второй – наставника, на третьей – консультанта. При этом возможности самоутверждения и самореализации для обучающихся руководителей творческих коллективов также возрастают. Выделенные стадии охватывают весь период курсовой подготовки.

Реализация данной модели осуществлялась в ходе курсового обучения на базовом спецкурсе-практикуме «Нравственная ответственность руководителя культурно-досугового объединения»:

- Средства воспитания нравственной ответственности (8часов).
- Технологии воспитания нравственной ответственности (теория) (8 часов).
- Технологии воспитания нравственной ответственности (практика) (8 часов).
- Компьютерная поддержка технологий воспитания нравственной ответственности (8 часов).

Методы воспитания нравственной ответственности реализуются посредством специальных ситуаций, создающих условия для воспитания

нравственной ответственности и восполнения пробелов в индивидуальной культуре руководителей клубных формирований. Ими могут быть ситуации-упражнения, ситуации-иллюстрации, ситуации-идеализации, ситуации-проблемы. Для их создания применяются рассказы о своем опыте, практикумы, деловые игры, игровое проектирование, метод ситуационного анализа. На заключительной рефлексивно-творческой стадии воспитания нравственной ответственности основным приемом самореализации в проектировании творческой деятельности является ситуация ”Рефлексия”. Активное применение ситуаций творческого поиска, сущность которых в проектировании, проблемном анализе, аналогии, адаптации, прогнозировании, защите, приведет к более углубленному освоению процесса воспитания нравственной ответственности клубными работниками.

Таким образом, структурными составляющими воспитания нравственной ответственности являются мотивационно-стимулирующий, содержательно-операционный, ценностно-рефлексивный компоненты. Каждый из них наполнен присущими ему системными критериями. Смоделированы три группы таких критериев.

К критериям мотивационно-стимулирующего компонента отнесены осознание значимости воспитания нравственной ответственности руководителями культурно-досугового объединения; направленность на личностную сферу. Критерии содержательно-операционного компонента предполагают знание теоретических основ воспитания нравственной ответственности; способность выявлять гуманитарную функцию творческого процесса; умение отбирать нравственно ориентированный материал и использовать нравственно ориентированные технологии. Группа критериев ценностно-рефлексивного компонента представлена гуманитарной направленностью мышления; способностью к рефлексии собственной позиции, личностного опыта работы по воспитанию нравственной ответственности личности; ориентированностью на самореализацию, самоутверждение, саморазвитие, самосовершенствование.

Литература:

1. Бубер М. Диалог //Два образа веры. - М.: Республика, 1995. - С. 93-124.
2. Дома народного творчества - учреждениям культуры. Ч.2. МК РФ, ГРДНТ, - М., 2003. – 60с.
3. Концепция и технологии (Вопросы теории): - СПб., 2002. – 166с.
4. Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники //В кн.: Философия техники в ФРГ. - М.: Прогресс, 1982, с. 372-392.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Изд-во ”Наука”, 1983, - 240с.
6. Назаренко К.В. М.М.Бахтин - философия поступка. – Севастополь, 2002. - 32с.
7. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: АДД. - М., 1999. - 43с.
8. Словарь по этике. / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – М., 1989. – 447с.
9. Солодкая М.С. Морально-этическая ответственность субъекта управления //Credo. – Оренбург, 1998. - № 5. - С. 33-43.
10. Солодкая М.С. Профессиональная ответственность субъекта управления //Credo. – Оренбург, 1998. - № 3. - С. 33-43.
11. Теория морали и этики бизнеса. - М.: Изд-во Российск. эконом. акад., 1995. - 174 с.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Изд-во ”Русский язык”, 1978. – 846с.
13. Schwartz Sh. H. Normative evalutions A helping behavior: A critique, proposal end empirical test. Journal of Experimental Social Psychology, 1973, v. 9, - 353p.

ВАСИЛЬЕВ П.Н. КОСМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

(Оренбургский государственный университет)

Цель данной статьи — обсудить все чаще возникающие ныне вопросы о «космических» измерениях человеческого опыта. Рассуждения о таинственных космических энергиях, о могущественных, влияющих на человека силах Универсума.

Чаще всего разговоры о космосе и его влиянии на человека остаются непроясненными и служат лишь неким знаком причастности людей к необычным, альтернативным видам знания и духовным практикам. Можно ли как-то прояснить эти отсылки к таинственным космическим силам и влияниям? По-видимому, для этого есть разные средства и способы, Кое-что тут в состоянии сказать и философия, способная указать на тот многовековым идейный контекст, который лежит за космическим мировосприятием.

Одним из фундаментальных подходов к определению сущности человеческого бытия является его включение в контекст мирового существования, в котором индивид предстает в качестве уникального обитателя Вселенной, связанного с ней биологически и духовно, вступающего в диалог с ней по всем линиям практически-преобразующей деятельности[3].

Человек не только живет в космосе, но и ощущает свою кровную часть с ним, имеет, так называемое « космическое чувство». О его наличии свидетельствует вся история философии и шире, культура человечества. О « космическом чувстве» писали многие мыслители разных регионов мира, имплицитно и открыто оно пребывает в современных концепциях ученых гуманитарного и научно-технического профилей, в футурологии и философии глобалистики. Космическое начало, и космическое чувство превратились во взаимообуславливающие понятия, подтверждающие наличие того и другого: поскольку у человека есть это « космическое чувство», значит оно фундировано, имеет бытийные корни, и наоборот, принадлежность индивида Космосу и порождает в нем соответствующие интеллектуальные и эмоциональные интенции, обращено именуемые как « космическое чувство».

Таким образом, в последнем понятии представлены различные компоненты: интеллектуальный, духовно-нравственный, эстетический, эмоционально-волевой и т.д. Сюда же можно отнести хронологические аспекты существования человека, по шкале: воспоминание-переживание-предвидение. Метаморфически это неплохо выражено в парадоксальном словосочетании « воспоминание о будущем: свою связь с Космосом индивид ощущает в контексте корневой к нему принадлежности и перспективы посмертного существования на любом из его уровней материального или идеального плана.

Сыновнее чувство по отношению к Космосу может быть конституировано религиозной верой в Отца, ипостасно единого с Сыном и Духом, в пантеон богов и других космических сущностей, а может быть выражено в качестве нере-

лигиозного « космического чувства» [8]. Но, в любом случае, эта « вписанность» индивидуального бытия в вечность бытия Космоса объединяет большинство масштабно мыслящих исследователей человека, его места в мире и смысла его индивидуальной жизни. Если бы конечная жизнь человека, вопрошал Л.Н.Толстой, имела смысл только в самой себе, то не было бы и самого вопроса: для решения этого вопроса недостаточно приравнивать конечное к конечному и бесконечное к бесконечному, надо выявить их взаимоотношение. Да, « Богу Богов, кесарю-кесарево,» однако бытие индивида распято между этими уровнями бытийного и бытового существования, соединяя их, а не только противополагая. Вера-есть такое единство, которое до своего полного и ясного воплощения, рефлексируется, как « космическое чувство» (аналогия: Любовь и предчувствие любви).

«Космическое чувство», как предчувствие слияния с Космосом стало предметом размышлений [8] а, не пожелавшего прибегнуть к метафизической или религиозной трактовке этого фундаментального переживания субъекта. Великий психолог ограничился контекстом космоса человеческой психики, так как стремился прагматизировать, сделать практически полезным исследование человека. Сказав « А», он пытался сказать и « Б», но использовал для этого не философско-теологический, а психологический словарь, отсюда все прорывы австрийского врача и мыслителя в Большую Культуру оказались антропоцентрированными, точнее индивидоцентрированными, заставляя вспомнить слова С.Лема о том, что человеку нужен не Космос, а он сам, некое зеркало, в которое можно было бы взглянуть и увидеть, наконец, самого себя. « Окно» веры было заменено зеркалом, из коридора отражений которого вырваться невозможно. « Окно» в естественный мир (науки)- « зеркало», отражающее человека в естественном и сверхъестественном мире (философия антропология)- « окно» в мир трансцендентного (религия)- таковы контекстуальные различия познания космоса в человеке, и человека в космосе.

Обратимся к истории « космического чувства».Начнем с общеизвестных вещей. История древней науки и культуры показывает, что «космическое мироощущение» было универсальным, общечеловеческий феноменом, распространенным на протяжении тысячелетий во всех высокоразвитых цивилизациях древности Египте, Вавилоне, Китае, Индии, Древней Греции, Вплоть до западноевропейской научной революции XVI—XVII вв. в его рамках накапливались систематизировались знания людей о природе, обществе и человеке. Именно встроенность в объемлющую и своеобразную конструкцию Космоса отличает представления наших далеких предков от современных форм научного знания, которые объединяются иной — «некосмической»парадигмой мышления. [1]

Что же представлял собой этот таинственный Космос, как мы можем понять и почувствовать общий дух такого мировосприятия? Проще всего это сделать, если обратиться к древнегреческим представлениям о Космосе, поскольку античные мыслители не только создали наиболее стройные и развернутые учения о нем, но были прямо-таки влюблены в таинственную гармонию космических сфер.

Само слово «космос» в его донаучном и дофилософском смысле означало «порядок». Оно применялось при обозначении воинского строя, государственного устройства и даже убранства приведшей себя в «порядок» женщины (отсюда «косметика»). Понятие "космос" - это понятие о мире, которое возникло в период ранней античности. Космос - это не только мир, Вселенная, но и порядок, мировое целое, противостоящее хаосу упорядоченностью и красотой. Понимание великой гармоничной сложной и слаженной системы мира преобразовалось в желание свой мир, общественного устройство, уподобить этому великому порядку и именно этим путем достигнуть того же совершенства и величия космоса, чтобы остаться в вечности.

Космос воплощает в себе идею эстетически отмеченного порядка, украшенности. Он противостоит Хаосу: Космос всегда вторичен по отношению к Хаосу, как во времени, так и по составу элементов, из которых он складывается. Он и возникает из Хаоса путем восполнения, прояснения его свойств: тьма преобразуется в свет, пустота - в заполненность, аморфность - в порядок, безвидность - в "видность".

Применительно к «устройству мира» этот термин начал применяться Гераклитом. Для Гераклита Космос един, гармоничен, пластичен, прекрасен, и из разнообразия создается "прекраснейшая гармония". О музыкально-математической гармонии Космоса как следствии его разумной и прекрасной упорядоченности учил Пифагор, Проникновение в эту гармонию и приобщение к ней рассматривалось в пифагорейской школе, которая была одновременно и научным и мистическим, религиозно-нравственным союзом) как путь очищения человеческой души с целью ее спасения в круговороте рождений и смертей [4].

Особую роль в космообразовании у Анаксагора занимает нус. Что такое нус? Нус — это разум. Отличительная особенность нуса — нус первоначально был чист и не смешан, в отличие от других семян. Гомеомерия характеризует отношение частного к целому. Нус дает только толчок. Своим толчком нус приводит все в порядок, из хаоса все превращается в космос. Дальше образуется вихрь, а затем возникает мир.

Нус — это не только механическая сила, потому что нус присутствует в человеке. Он присутствует в разных вещах, только в разной степени. Нус — это разумное устройство. Нус — это принцип целесообразности, хотя он и не получил у Анаксагора достаточного обоснования. Эту позицию резко критикует платоновский Сократ. Нус применяется для объяснения этих частиц. Существует различие между человеческим и космическим нусом. [6].

Как и другие «мудрецы» Демокрит попытался применять свою теорию для объяснения происхождения и развития Вселенной. По его мнению, бесконечное движение атомов приводит их к совпадению, взаимной встрече и столкновению сначала отдельных атомов, а потом и целых комплексов. Под влиянием этого столкновения образуется единый вихрь, в котором атомы кружатся, наталкиваются друг на друга, соединяются и разделяются. При этом подобные отходят к подобным. Имеющие одинаковый вес, вследствие большого скопления, больше не в состоянии кружиться и образуют различные соединения. Тонкие

тельца отступают в наружные части пустоты, как бы пролетая к периферии. Прочие же остаются в центре и образуют некое шарообразное соединение. Из этой шарообразной массы отделяется нечто вроде «оболочки», которая в виде неба простирается над всем миром. Более плотные и тяжелые тельца собираются в середине и образуют землю, занимающую центр мироздания. По Демокриту, Вселенная бесконечна и бесконечно в ней количество миров[3].

Организмы возникли под влиянием тех же механических причин. Человек — то же скопление атомов и отличается от других существ наличием души. Душа — это вещество, состоящее из мелких, наиболее подвижных, огненных атомов. Демокрит также связывает душу с дыханием. В воздухе находится большое число мелких, круглых атомов. Вместе с вдохом в тело входит воздух, а с ним и душевные атомы. Это удерживает давление внешнего воздуха (атмосферы) и препятствует выходу души наружу. Поэтому во вдыхании заключены жизнь и смерть. Душа смертна, она уничтожается со смертью тела. Душа состоит из двух частей: она имеет разумную часть, находящуюся в груди и неразумную часть, рассеянную по всему телу.

Идея Космоса стала одной из ключевых для античной культуры. Если вникнуть глубже в многообразие взглядов древнегреческих мыслителей, то можно заметить, что их общей доминантой было понимание мира как законченного, прекрасного и упорядоченного целого, заключенного в определенные границы. Все элементы бытия расположены в иерархических: структурах Космоса, связаны в некий единый пронизанный жизнью организм. В диалоге Платона «Тимей», этой вершине античной космологической мысли, великий философ трактует Космос как: " прекраснейшая из возникших вещей", "изваяние вечных богов", "единое живое существо», и, очертив картину возникновения и устройства мироздания, заключает: «восприняв в себя смертные и бессмертные живые существа и пополнившись ими, наш косное стал видимым живым существом, объединяющим все видимое, чувственным богом, образом бога умопостигаемого, величайшим и наилучшим, прекраснейшим и совершеннейшим, единым и однородным небом»[7].

Аристотель (4 век до н.э.) утверждает, что основой всех вещей, их внутренней сущность, является форма - идеальное, духовное начало. Второй сущностью вещей является косная материя. В реальном мире эти две сущности отдельно друг от друга не существуют. В постижении мира главную роль он отводит мышлению; ощущение - лишь толчок, побуждающий человека к размышлениям. Истина лежит не в чувстве, а в разуме, в понятии. Вселенная по его мнению вечна, никем не сотворима; бог - не творец мира, а только двигатель[1].

Зенон и другие стоики (4 - 1 века до н.э.) отождествляли огонь с мировым божественным разумом. Они были сторонниками душевного покоя, достигаемого путем аскетизма. Признавали, что миром правит Логос (закон). Всеобщий Логос определяет все происходящее; в отдельных телах он проявляется как их особые законы. Людьми правит судьба (ну чем не Карма?), которая "ведет" того, кто добровольно и беспечально ей повинуется, и "насильно влечет", "тащит" того, кто неразумно или безрассудно ей противится. Мудрец стремится ве-

сти жизнь, согласную с природой, и для этого руководствуется разумом. Требуется покорность неотвратимому, следует господствовать над страстями. Развивая воззрения и методы Платона, стоики разрабатывали логи-ку,введя в философию этот термин. Предмет логики - "логос"; это учение о ре-чи,понятиях,суждениях,умозаключениях. Исходный пункт логики - "представление" и его отношение к чему-нибудь данному в природе. Предмет "отпечатывается" в душе и таким образом, создает "представление". В отличие от божественного разума, человеческий несовершенен, он может ошибаться. Поэтому мир "умственных предметов" (существующих только в человеческом мышлении) распадается на области истины и заблуждения. Истинный признак научного знания - только его логическая доказуемость[5].

Человек состоит из тела и души, находящейся в сердце. Посредством восприятий, полученных из органов чувств, в душе возникает комплекс понятий (логос). После отделения от тела, душа может существовать длительное время.

В античной философии заслуживают внимания и пассажи киника Диогена Синопского, который удивлялся, что люди не идут к нему как к врачевателю душ, будто человек меньше страдает от болезней души, чем от болезней тела. Словно человека больше беспокоит разбухшая селезенка, нежели душа безрассудная, гневливая, недобрая, коварная - во всех отношениях дурная. Живя под открытым небом, Диоген был воплощением силы духа и носителем культа труда: "Человек благородный считает труды самыми мощными своими противниками и с ними он добровольно сражается и ночью, и днем... Бедность, изгнание, бесславие и другие подобные бедствия ему не страшны"[6].

На смену стоицизму пришел в первые века новой эры неоплатонизм, который в большей мере был теософией, чем философией. Так, Филон из Александрии (1 век до н.э. - 1 век н.э.) считал, что цель философии - познание Бога. Однако, даже при помощи ума человек может познать не существо Бога, а лишь его отображение в Логосе. Чувственное отображение Логоса - Космос, познаваемый посредством чувственного восприятия. Бог - сущее, бескачественная субстанция, включающая в себя все остальные. Логос - первый ангел, перворожденный сын Бога, посредник между Богом и смертными.

По учению Плотина, первоначалом и причиной всего существующего является Бог - самое совершенное духовное существо. Бог творит путем своего истечения, излучения (эманации) мировой разум. Разум, в свою очередь, порождает мировую Душу (ну чем не ноосфера?), которая производит чувственную материю, природу. Человек и вещи природы наделены единой душой, являющейся составной частью мировой Души. До того как облечься в телесную оболочку, человеческая душа пребывает в сверхчувственном мире, где созерцает мировой разум и божество. Обретя телесность, она переходит на грань миров божественного и чувственного. Очень велико ее единство с Душой божественной. Души людей, сумевших отрешиться от всего чувственного, после смерти сливаются с божеством. При этом исчезают все низшие психические функции и явления: восприятие, память, воображение. Если же душа не воз-

вышается до божественного, то низшие психические функции остаются с ней и после смерти: тогда возникает ряд душепереселений. Они определяются склонностями, которые Душа проявила в земной жизни человека. Новое состояние Души соответствует ее прежним склонностям и вместе с тем представляет собой возмездие за ее прежнюю жизнь. Душа относится к телу, как к своему органу, через который сношается с внешним миром. Но и Душа зависит от своего тела: предоставленное себе, тело не ощущало бы в себе стремление к переменам, а Душа, не соединенная с телом, не испытывала бы желаний. Душа нуждается в очищении - освобождении от телесного, от земных интересов и возвышения ее до божественного. Вершина этого состояния - экс-таз,погружение в божество, слияние с первоединым.

Вплоть до 5 века н.э, неоплатоники развивают основные категории Плотина: Единого,Ума и Души. Единое - выше всякого бытия, познания и наименования; «чистые умы" и "душа" - "надмировые" боги[5]. Ниже их располагаются в космосе "небесные" боги. Главное в человеке - не направленность на созерцание природы и космоса, а вера в богов и общение с ними. В философию глубоко проникает мистика, влияние восточных культов, суеверия и служащая им культовая обрядность. Дух науки, научного исследования истины покидает философию.

Список литературы:

1.Асмус В.Ф.Античная философия. М.,2001. с.400.
2.Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. с.57-64.
3.Древнегреческие атомисты./Пер.А.О.Маковельского. Баку,1946. с.89-110.
4.Лосев А.Ф.Античный космос и современная наука. М.,1927.с.136-157
5. Лосев А.Ф.Плотин//Философская энциклопедия. Т.4.М.,1967.с.213-350.
6. Лосев А.Ф.[Статьи по истории античной философии] //Философская энциклопедия. Т.4.5.М.,1967-1970 с.256-275.
7.Платон. Соч. в трех томах. Т.3.Ч.1.М.,1971.с.540-542.
8.Фрейд З.Неудовлетворенность в культуре. М.,1992.с.32-59
9.Циолковский К.Э.Грезы о земле и небе. Тула.,1986.с.23-45

ГАББАСОВ Х.В., ГАББАСОВА А.Х., КОРОЛЕВА М.С.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В РЕЖИМЕ ДНЯ СТУДЕНТОВ

(Оренбургский государственный университет)

В статье приводятся содействия сохранения и укрепления здоровья студентов, осознанное понимание необходимости достаточной двигательной активности в режиме каждого дня, формирование способности использовать различные формы физических упражнений и спорта в личной жизни.

Известно выражение: «внешний вид лучше рекомендательного письма». В самом деле, стройный, подтянутый, пропорционально сложенный человек, на котором и одежда ловко сидит, привлекателен, располагает к себе. И, наверное, немного найдется людей, безразличных к тому, как они выглядят. Способ достижения физической гармонии пока один — систематическое выполнение физических упражнений. Кроме того, экспериментально доказано, что регулярные занятия физической культурой, которые рационально входят в режим учебного дня и отдыха, способствуют не только укреплению здоровья, но и существенно повышают эффективность на улучшение работоспособности.

Однако не всякие двигательные действия, которые вы выполняете в быту и в процессе учебного дня, являются физическими упражнениями. Ими могут быть только движения, специально подбираемые для воздействия на различные органы и системы, развития физических качеств, коррекции дефектов телосложения. Физические упражнения окажут положительное воздействие, если при самостоятельных занятиях вы будете соблюдать определенные правила.

Следите за состоянием здоровья - это нужно для того, чтобы не причинить себе вреда, занимаясь физическими упражнениями. Так, если у вас имеются нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы, то упражнения, требующие существенного напряжения, могут привести к ухудшению деятельности сердца. При заболеваниях органов дыхания рекомендуют лишь общеразвивающую гимнастику, ходьбу, медленный бег, а все действия, связанные с задержкой дыхания, противопоказаны.

Нельзя делать физические упражнения при выраженном сердцебиении, одышке, головокружении, головной боли, боли в области сердца и других внутренних органов. Не следует заниматься и сразу после болезни. Нужно выдержать определенный период, чтобы функции организма восстановились, - только тогда физкультура принесет пользу. Продолжительность перерыва в занятиях различна и зависит от тяжести и характера перенесенного заболевания. Например, после ангины можно приступить к домашним тренировкам через 6 - 7 дней, а после воспаления легких - через две недели.

Итак, прежде всего надо выяснить состояние своего здоровья. Для этого до начала занятий физическими упражнениями пройдите медицинский осмотр. Изменения в физической подготовленности и оздоровительный эффект от регулярных занятий достаточно отчетливо проявятся через полгода. Именно тогда

необходимо еще раз посетить врача. Это даст вам случай убедиться в том, что ваши усилия затрачены не зря, вы действительно стали более сильным, стройным, ловким и, главное, более здоровым.

Кроме того, каждые полгода, консультируясь с врачом, вы вовремя обнаружите и неблагоприятные отклонения в состоянии внутренних органов и систем, что может произойти, например, если вы слишком увлеклись идеей оздоровления и выбрали чрезмерные нагрузки.

Учитывайте свою физическую подготовленность, то есть, как у вас развиты сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость и каким запасом различных физических упражнений владеете. Люди, тренирующиеся регулярно, физически подготовлены значительно лучше тех, кто занимается от случая к случаю. Поэтому упражнения, которые легко выполняют первые, будут сложны или вовсе недоступны для вторых. Опыт показывает, что тренированные студенты, предпринимающие кроссовою подготовку всего 3 раза в неделю, пробегают 3/2 км соответственно за 12,35 и 10,50 мин и чувствуют себя после этого очень хорошо. В то же время нетренированные либо вообще не могут преодолеть такую дистанцию, либо показывают результат в 2 раза худший и затем долго не могут отдышаться.

Чтобы проделать различные движения, нужно обладать достаточной силой или какими-либо другими физическими качествами. Например, даже такое простое двигательное действие, как подтягивание на высокой перекладине, многие мужчины выполнить не могут. Поэтому, прежде чем приступать к упражнениям, хорошо подготовьте себя. Так, чтобы освоить подтягивания, вначале сгибайте и разгибайте руки, в упоре лежа, потом подтягивайтесь на низкой перекладине и только после того, как сможете повторить эти упражнения по 15 - 20 раз, приступайте к подтягиванию на высокой перекладине.

Не гонитесь сразу за большими нагрузками. Физические упражнения должны не превышать ваших возможностей, а соответствовать им. Например, если вы занимаетесь бегом недолго и пробегаете трусцой только 2 км, ровно столько и бегите. Постепенно подготовленность улучшается, и в дальнейшем вы сможете без вреда для себя увеличить дистанцию.

Ориентируйтесь на показатели физического развития - рост, вес, телосложение, жизненную емкость легких, осанку, состояние стоп. Тогда, подбирая для себя нужные упражнения, вы включите в занятия те из них, которые помогут исправить какие-либо ваши недостатки. При различных нарушениях осанки необходимо уделять больше внимания одним упражнениям, а при избыточном весе - другим. Жизненная емкость легких увеличивается в результате занятий продолжительным бегом, а плоскостопие устранит такое упражнение: поднимание на носки и опускание на всю стопу из исходного положения, стоя на обеих ногах.

Рационально сочетайте занятия физическими упражнениями с учебой. Если вы учитесь с утра, то проводите физкультурное занятие во второй половине дня, после окончания учебной деятельности. При учебе во вторую смену целесообразно тренироваться в первой половине дня. После физической нагрузки на занятиях физвоспитания, значительно превышающей обычную, об-

легчите домашнюю тренировку. Делать это можно по-разному: исключить самые тяжелые упражнения или заменить их более легкими, сократить длину пробегаемой дистанции, уменьшить количество повторений, снизить вес отягощения, упростить исходное положение, замедлить скорость движения, увеличить интервал отдыха между упражнениями, уменьшить амплитуду двигательного действия и т. д.

Правильно выполняйте движения. Одни из них характеризуются особыми требованиями к точности в пространстве. Рассмотрим, например, упражнение поднимание прямых ног из исходного положения упор сидя. Здесь важно определить высоту, на которую вы поднимаете ноги. Для точного соблюдения этого условия используйте различные зрительные ориентиры (сиденье стула, подоконник и т. п.).

Другие двигательные действия отличаются определенными ограничениями во времени. Так, чтобы в 18 - 25 лет выполнить контрольный норматив на скорость «сдано», мужчинам надо пробежать 100 м за 14,6, а женщинам за 18,7 с. В процессе тренировки большую помощь окажет систематическая фиксация времени пробегания как всей дистанции, так и отдельных ее отрезков.

Эффект физических упражнений во многом зависит от отношения к ним. Движения, выполняемые небрежно, без усилий, оказывают значительно меньшее оздоровительное и тренирующее воздействие, чем те, которые делаются правильно и с достаточным напряжением.

Поясним сказанное примером. Подъем ног из упора сидя можно выполнить правильно - с прямыми ногами и неправильно - с согнутыми в коленях и голеностопных суставах. В первом случае затрачиваются достаточно большие усилия и прорабатываются практически все мышцы живота, а во втором усилий тратится в несколько раз меньше, а в двигательном акте участвует только половина мышц. Соответственно и морфологические, и функциональные перестройки в организме при правильном выполнении будут значительно большими.

Подбирайте физические упражнения в соответствии с местом занятий. Тренируясь в квартире, выбирайте упражнения, не требующие большой площади для их выполнения и не вызывающие сотрясения окружающих предметов. Это в основном общеразвивающие гимнастические движения на месте без предметов и с предметами, а также, если квартира оборудована специальным инвентарем, движения с его использованием. Если возле дома есть спортивная площадка, арсенал применяемых средств значительно расширяется и может содержать практически все физические упражнения. Очень полезны тренировки на свежем воздухе, включающие те двигательные действия, которые невозможно выполнять в квартире: бег, прыжки, метания предметов.

Используйте разнообразное оборудование и инвентарь. В домашних условиях применяют гантели, резиновые бинты, эспандеры, гимнастические палки, обручи, скакалки, теннисные мячи и другие спортивные снаряды, а также стулья и скамейки. В последнее время широкое распространение получило оборудование квартир специальным спортивным инвентарем, не нарушающим интерьера. Например, в проем дверей вставляется труба и получается перекладина. Возле стены можно укрепить один пролет гимнастической стенки.

Разнообразие физических упражнений и эффект от их выполнения при использовании снарядов возрастает. Даже такое небольшое усовершенствование, как разборные гантели, позволит точно дозировать вес отягощения и тем самым более успешно и целенаправленно развивать силу и улучшать телосложение. А занятия с обручем намного интереснее, чем просто вращательные движения туловищем. Если же при этом еще и включить радио или магнитофон, вы и сами не заметите, как выполните программу, способствующую уменьшению веса тела и развитию координации.

Учитывайте особенности погоды. В холодное время года упражнения на воздухе выполняйте в быстром темпе, а интервал отдыха сокращайте. В сильные морозы одевайтесь теплее. Занятия проводите в защищенном от сильного ветра месте, применяйте все общеизвестные меры предупреждения обморожений. Если во время тренировки начинает накрапывать дождь, упражнения, выполнение которых может привести к падению (скажем, прыжки в длину с места) или срыву со снаряда (подтягивания на перекладине), исключайте. При резком ухудшений погоды следует сократить тренировку на воздухе, а иногда и вообще перенести ее домой. Как бы вы ни были увлечены оздоровительными упражнениями, не забывайте про здравый смысл.

Летом занятия физическими упражнениями более целесообразно проводить в период наименьшей жары (т. е. утром или вечером), соблюдать известные профилактические меры против теплового и солнечного удара.

Вспомогательными средствами в самостоятельных тренировках являются оздоровительные силы природы и гигиенические факторы. К первым относятся солнечные лучи, воздух, вода. Их можно применять как специальные процедуры, которые проводятся по общим правилам или сочетать с выполнением физических упражнений. Наибольший оздоровительный и тренировочный эффект достигается при проведении тренировки на открытом воздухе или в хорошо проветренном помещении. Поэтому, если позволят метеорологические условия, занимайтесь в легкой, открытой одежде.

Соблюдайте требования личной и общественной гигиены, рациональный режим дня, гигиена сна, тела, одежды и обуви, жилища, правильный режим питания.

Занимайтесь регулярно. Почему это так важно для Вас? При выполнении физических упражнений организм человека реагирует на заданную нагрузку ответными реакциями. Активизируется деятельность всех органов и систем. В результате чего расходуются энергетические ресурсы, повышается подвижность нервных процессов, увеличиваются легочная вентиляция (объем воздуха, проходящий через легкие за 1 мин) и минутный объем сердца (количество крови, выталкиваемой сердцем в сосудистую систему за 1 мин), возрастают положительные биохимические изменения в составе крови, укрепляются мышечная и костно-связочная системы. При многократном повторении упражнений в одной тренировке и на протяжении нескольких недель или месяцев эффект каждого последующего занятия наслаивается на следы предыдущего, закрепляя и углубляя сдвиги. Таким образом, улучшается ваша физическая подготовленность.

В результате вы достигнете такого состояния, когда нагрузки переносятся легко, а бывшие ранее недоступные результаты в различных видах физических упражнений становятся нормой. У вас всегда хорошее самочувствие, желание заниматься, приподнятое настроение и глубокий сон. При правильных и регулярных занятиях физическими упражнениями тренированность из года в год улучшается, и вы будете в хорошей форме на протяжении длительного времени.

Какие же улучшения в строении и деятельности организма возникают у тренированных людей по сравнению с теми, кто не занимается физическими упражнениями? Костный аппарат становится более прочным вследствие утолщения компактного слоя кости. Возрастает мышечная масса и уменьшается количество жировой ткани, в результате чего улучшается телосложение и повышается сила. В мышцах увеличивается резерв сети сосудов, благодаря чему активизируется их кровоснабжение и использование кислорода крови. Усиливается кроветворная функция костного мозга, что приводит к увеличению количества эритроцитов и содержания гемоглобина в крови. Уменьшается частота сердечных сокращений в покое, пульс становится реже. При этом периоды расслабления, а, следовательно, и отдыха сердечной мышцы удлиняются. Стенки кровеносных сосудов становятся эластичнее. Уменьшается частота дыхания в покое и увеличивается его глубина. Жизненная емкость легких (наибольшее количество воздуха, которое человек в состоянии выдохнуть после максимального вдоха) возрастает. В организме быстрее протекают восстановительные процессы.

Во время двигательной активности все органы и системы организма быстрее включаются в работу. Пульс увеличивается не столь значительно. Расходование энергии происходит более экономно. Улучшается координация деятельности всех органов со стороны центральной нервной системы.

Следует отметить и тот немаловажный факт, что под влиянием спортивных занятий в организме происходят сдвиги неспецифического характера, отражающиеся на состоянии защитных свойств крови, кожи и других органов и повышающие устойчивость к различным неблагоприятным факторам урбанизации (загрязнение окружающей среды, утомляющий темп современной жизни, длительные поездки в общественном транспорте, злоупотребление сидением у телевизора и т. д.).

Все эти положительные функциональные и морфологические сдвиги достигаются и сохраняются при одном непременном условии - регулярных занятиях физическими упражнениями, В противном случае в организме наступают обратные изменения. Прежде всего, снижается работоспособность. Затем появляются отрицательные сдвиги во всех органах и системах, уменьшается устойчивость к разнообразным воздействиям внешней среды. Спортивная форма, а вслед за ней и состояние тренированности постепенно теряются. Сейчас установлено, что некоторые отрицательные изменения начинаются уже через 5 дней после прекращения тренировок. Поэтому занятия физическими упражнениями приносят пользу только тогда, когда представляют собой непрерывный процесс, включающий утреннюю гимнастику, основное физкультурное занятие

(тренировку) и физкультурную паузу. Естественно, что между каждой из этих форм занятий должен быть определенный перерыв, когда организм отдыхает и восстанавливает свою работоспособность от специфической, в данном случае физической нагрузки. Однако перерыв должен быть таким, чтобы создались наилучшие предпосылки для положительных изменений и не начались отрицательные. То-есть, оптимальным в самостоятельных занятиях физкультурой таким является интервал отдыха между основными тренировками 1-2 дня при 3-разовых занятиях в неделю (утреннюю гимнастику необходимо делать ежедневно).

Итак, какое же содержание может быть рекомендовано для самостоятельных занятий? Каждому хочется видеть ощутимые, реальные результаты своей настойчивости и упорства. Развивая в домашних условиях различные физические качества, вы уже через короткое время сможете отметить положительные сдвиги с помощью несложных тестов, И конечно, одновременно с этим будет укрепляться ваше здоровье, совершенствоваться телосложение, повышаться работоспособность.

Развиваем силу. Наивно думать, что сила нужна лишь мужчинам и только для того, чтобы поднимать и переносить какие-нибудь тяжести. Если постоянно ее не развивать, мышцы ослабевают, утрачивают упругость. Это приводит к деформации позвоночника, изменению нормального положения грудной клетки, ухудшению осанки, что, в свою очередь, служит причиной, как неприглядного внешнего вида, так и нарушений в деятельности внутренних органов.

Например, с возрастом у большинства людей появляются боли в каком-либо из отделов позвоночного столба - остеохондроз. Рациональное использование упражнений, укрепляющих мышцы спины, - эффективное средство борьбы с этим заболеванием. Крупные мышцы, расположенные вдоль позвоночника, как бы обволакивают его панцирем, снимая неприятные ощущения. Для развития силы используйте упражнения, выполнение которых связано с преодолением сопротивления. Им служат различные отягощения - гантели, гири, эспандеры и т. п. или вес собственного тела. В некоторых случаях можно делать упражнения, где сопротивлением является внешняя среда: бег по глубокому снегу, песку или воде, доходящей до уровня бедра.

Развиваем быстроту. В современных условиях жизни и учебы часто складываются ситуации, когда надо поторопиться, сделать что-либо в ограниченное время (например, успеть на отходящий автобус). Человек, подготовленный заранее к быстрым действиям, выполнит их правильно, точно и с максимальным эффектом. Не готовый к этому - потеряет голову, засуетится и... опоздает везде.

Занимаясь регулярно, быстроту движений можно не только значительно улучшить, но и сохранить на долгие годы.

Для развития этого качества используйте упражнения, выполняемые с максимальной скоростью, а также спортивные игры: волейбол, баскетбол, русскую лапту, бадминтон, настольный теннис и другие игры.

Развиваем выносливость. Как известно, двигательная деятельность бы-

вает разная. Можно натренироваться многократно пробегать 50-70 метровые отрезки с достаточно высокой скоростью. Можно подготовить себя большое число раз подряд поднимать определенный вес. Можно приучиться в течение нескольких часов без перерыва играть в настольный теннис. Во всех случаях мы будем развивать выносливость к конкретному виду движений, которая получила название специальной. В приведенных примерах это скоростная, силовая и игровая выносливость.

При подготовке к контрольным тестам определения физической подготовленности студентов, да и вообще к любой физической работе ведущее значение принадлежит воспитанию способности совершать продолжительную двигательную деятельность умеренной интенсивности, в которой участвуют все мышцы тела или большая их часть. Эта способность, определяющая функциональные возможности организма, получила название общей выносливости. Развитие ее, по меткому выражению автора книги «Бег ради жизни», известного новозеландского специалиста Г. Гилмора, обеспечивает человеку важное для него состояние, при котором он не знает усталости. Общая выносливость - основа для развития всех видов специальной выносливости.

Из видов двигательных действий, используемых для развития выносливости, при занятиях на открытом воздухе наиболее доступен и удобен бег трусцой, не требующий никакого обучения. Бегайте со скоростью чуть быстрее ходьбы в течение 5 мин на каждом занятии на протяжении одной недели. С первого занятия следующей недели продолжительность бега увеличивайте на 3 - 4 мин и оставьте без изменений на всех тренировках до конца недели. Так продолжайте до тех пор, пока через 3 - 3,5 месяца продолжительность бега дойдет до 40 мин. Далее она остается неизменной. Усложнение возможно за счет постепенного увеличения скорости на 2 - 3 с в неделю.

Для снижения веса целесообразны упражнения с узко направленным, локальным воздействием, особенно для укрепления мышц живота (место наибольшего отложения жира). Использование движений может привести к снижению веса только в сочетании с рациональной организацией повседневного уклада жизни — регулярно делайте физические упражнения, спите не более 7 - 8 часов в сутки, по возможности больше передвигайтесь пешком, не переедайте.

Развиваем ловкость. Вы хотите научиться плавать спортивным стилем или правильно бегать на лыжах, но вам очень сложно согласовывать движения рук и ног. Вам надо забить гвоздь в строго ограниченное место в стене и не повредить обои, а точный удар не получается. Вам нужно пройти по узкой доске в грязном месте, но вы теряете равновесие и попадаете ногой в лужу. Вы давно закончили физическую работу, а мышцы по-прежнему напряжены и вам никак не удается их расслабить.

Знайте, что во всех этих случаях вас подводит ловкость.

Это физическое качество составляет комплекс двигательных способностей. Развивать их можно одновременно, используя физические упражнения, воздействующие на все сразу. Наиболее эффективны подвижные и спортивные игры. Поэтому по возможности чаще играйте в баскетбол, волейбол, футбол,

бадминтон, лапту и даже в салочки. В самостоятельные занятия можно включать различные виды двигательной деятельности в усложненной обстановке: бег по пересеченной местности, спуск на лыжах с гор, лазанье по дереву и т. п.

Как только действие хорошо освоено, оно перестает развивать ловкость. Поэтому постоянно включайте в утреннюю гимнастику, физкультпаузы, основное тренировочное занятие новые упражнения либо усложняйте или изменяйте прежние.

Для развития координации движений применяются физические упражнения гимнастического типа с предметами и без них. Количество действий постепенно увеличивается.

Развиваем гибкость. Нередко говорят: пока человек гибок - он молод. И это во многом верно. Гибкость определяет подвижность в суставах, необходимую для сохранения хорошей осанки и осуществления самых разных двигательных действий. С возрастом в связи с определенными изменениями в суставах (отложение солей, разрастание соединительной ткани и др.) амплитуда движений в них ограничивается, что весьма отрицательно сказывается на состоянии здоровья. Поэтому гибкость необходимо поддерживать постоянно.

В повседневной жизни для сохранения хорошей осанки, легкости и плавности движений, выполнения различных трудовых, бытовых и спортивных действий наибольшая степень подвижности требуется в позвоночнике, тазобедренных и плечевых суставах. Поэтому именно им надо уделять основное внимание при развитии гибкости. Весьма эффективны упражнения на растягивание типа маховых, рывковых и пружинящих.

Выводы. Успех сохранения здоровья во многом зависит от того, насколько правильно мы сумеем построить систему нашей жизни, иными словами, рационально организовать режим учебы, труда и отдыха. Важно научится распределять свое время на различные виды деятельности так, чтобы не переутомляться, не допускать возникновения негативных изменений в организме, вызванных чрезмерными нагрузками. Ведь здоровье – это результат самодисциплины и самовоспитания, превративших нормы поведения в привычку.

ГАРАЕВА Е.А., КСЕНОФОНТОВА А.Н. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

(Оренбургский государственный университет)

Проблема мотивации имеет глубокие корни в психолого-педагогических отраслях научного знания. В теоретических и практических исследованиях, которыми располагает современная наука, мотивация рассматривается в двух аспектах – как совокупность побуждений, вызывающих активность индивида, и как процесс формирования, образования мотивов поведения и деятельности. В целом, устойчивой сегодня принимается идея А.Н.Леонтьева о том, что мотив – есть предмет удовлетворения потребностей, и связанная с этим мысль о том, что мотив нет необходимости формировать, его следует просто актуализировать. В педагогических исследованиях изучается роль семьи, социального окружения, учителя, школы в целом в процессе формирования мотивации. При этом основное внимание уделяется проблеме мотивации образовательной деятельности школьников в условиях педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

В формировании образовательной мотивации особо значимым является интерес. Интерес ученика к окружающему миру и конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения. При наличии устойчивого интереса значительно облегчается процесс развития у него когнитивных (познавательных) функций и жизненно важных умений. У школьника, испытывающего интерес к изучаемой теме, возникает желание исследовать, расширять свой кругозор путем получения новой информации.

Любой учитель знает, что заинтересованный школьник учится лучше. В психолого-педагогическом плане именно на развитие устойчивого познавательного интереса должны быть направлены развивающие программы по предметам. Решению этой задачи помогут четкое планирование структуры урока, использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала.

Методы стимулирования и мотивации образовательной деятельности выделены в самостоятельную группу методов обучения на следующих основаниях: во-первых, процесс обучения невозможен без наличия у учащихся определенных мотивов деятельности; во-вторых, многолетняя практика обучения выработала целый ряд методов, назначение которых состоит в стимулировании и мотивации учения при одновременном обеспечении усвоения нового материала (учебно-познавательные игры, учебные дискуссии, методы эмоционального стимулирования).

Стимулирование – это фактор деятельности учителя. Но стимул лишь тогда становится реальной, побудительной силой, когда он превращается в мотив, т.е. во внутреннее побуждение человека к деятельности.

В образовательном процессе очень важно добиваться того, чтобы педагогические стимулы превращались в положительные мотивы, обеспечивающие желание и активность учеников в овладении новым материалом.

Образовательная деятельность всегда полимотивирована. К *внутренним мотивам* образовательной деятельности можно отнести такие, как:

- собственное развитие в процессе образовательной деятельности;
- познание нового, неизвестного;
- понимание необходимости наличия образования в дальнейшей жизни.

Такие мотивы, как:

- ✓ сам процесс образовательной деятельности;
- ✓ возможность общения;
- ✓ похвала от значимых лиц

являются вполне естественными, хотя они в большей степени определяются зависимостью от *внешних* факторов.

Еще более насыщены *внешними* моментами такие мотивы, как:

- учеба ради лидерства, престижа;
- материального вознаграждения;
- избежания наказаний и неудач.

Поэтому одной из основных задач учителя должно быть повышение в структуре мотивации учащегося «удельного веса» *внутренней мотивации* образовательной деятельности, развитие которой происходит как сдвиг мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса характеризуется наложением одного, более близкого к цели образования мотива на другой, более удаленный от нее. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития. Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе образовательной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они стали значимыми для учащегося.

Проблема определения и проектирования педагогических условий мотивации образовательной деятельности учащихся остаются на сегодняшний день наиболее актуальной. Образовательная деятельность относится к учебной, как «общее» к «особенному». Таким образом, развитие личностно-значимых мотивов образовательной деятельности является общепедагогической задачей и требует решения в конкретной ситуации развития современной школы. В свою очередь, эта ситуация такова, что одного усовершенствования педагогического инструментария явно недостаточно. Требуется теоретическая разработка проблемы мотивации образовательной деятельности современного ученика.

Актуальными являются следующие теоретические положения, касающиеся педагогических основ мотивации образовательной деятельности:

- мотивация образовательной деятельности имеет комплексную социально-педагогическую природу, обусловленную объективной ситуацией общественного развития и субъективной ситуацией развития личности конкретного ученика;
- педагогические условия осуществления и развития образовательной деятельности определяются системой общественных ценностей-ориентиров;
- они (эти условия) отражают состояние системы школьного образования в целом и уровень развития конкретного образовательного учреждения как педагогической системы;
- ориентация педагогов на личностные достижения учащихся, осуществление системы их непрерывной индивидуальной комплексной аттестации, проектирование комфортной, развивающей образовательной среды являются необходимыми условиями мотивации образовательной деятельности;
- изучение мотивации образовательной деятельности должно осуществляться в логике целостного подхода, т.е. с учетом комплексной природы мотивации, многообразия личностных мотивов, ценностей, ориентиров и установок;
- актуализация мотива достижения, выбора и самореализации учащегося в педагогическом взаимодействии обусловлена системой соответствующих личностно-профессиональных ориентаций педагога.

Все ученые, занимавшиеся проблемой мотивации образовательной деятельности, подчеркивают большую значимость ее формирования и развития у школьников, так как именно она является гарантом формирования познавательной активности учащегося, и как следствие развивается мышление, приобретаются знания необходимые для успешной деятельности личности в последующей жизни.

Выделяют следующие условия развития мотивации образовательной деятельности:

1. Осознание и принятие образовательных целей учащимися.
2. Развитие у учащихся системы ценностных ориентаций в сфере образовательной деятельности.
3. Наличие широкого «поля достижений» и развитие мотивации выбора учащимися.
4. Освоение учащимися «технологий успеха и достижений».
5. Создание комфортной эмоционально-привлекательной образовательной среды.
6. Развитие у учащихся потребности и навыков образовательной рефлексии, обучение приемам самооценки и самоконтроля.
7. Наличие устойчивого познавательного интереса.
8. Опора на диалог и сотрудничество во взаимодействии с учащимися, включение в структуру этого взаимодействия игровой и творческой деятельности.

В 2005 году на базе школ города Оренбурга (лицей №2, средняя общеобразовательная школа №72, средняя общеобразовательная школа №9), средней школы №2 поселка Первомайский г. Оренбурга и Каргалинской общеобразовательной средней школы нами был проведен констатирующий эксперимент.

Задачами констатирующего эксперимента были:

- выявление мотивов образовательной деятельности старшеклассников;
- выявление причин неудовлетворенности образовательным процессом;
- раскрытие условий, способствующих развитию у старшеклассников интереса к занятиям и повышающих их желание получать новые знания.

Учащимся старших классов были предложены для заполнения анкеты, в ходе обработки которых мы получили следующие результаты:

Первым вопросом анкеты был*: «Почему Вы хотите учиться?»*

	Лицей №2	Школа №72	Каргалинская с/ш	Первомайская с/ш №2	Школа №9
1. Хочу получить знания, быть образованным человеком	52%	46%	53%	58%	56%
2. Чтобы поступить после школы в ВУЗ и получить высшее образование	26%	30%	12%	28%	22%
3. Хочу получить профессию (специальность)	32%	34%	23%	14%	22%
4. Чтобы добиться успеха в жизни, сделать карьеру	24%	36%	9%	38%	46%
5. Для получения в дальнейшем высокой зарплаты, дохода	16%	24%	2%	6%	6%
6. Потому что мне нравится общение с людьми	6%	8%	2%	6%	4%
7. Чтобы получить среднее образование	0%	0%	28%	0%	0%

Что побуждает Вас к учебной (образовательной) деятельности?

	Лицей №2	Школа №72	Карга-линская с/ш	Первомайская с/ш №2	Школа №9
1. Осознание необходимости наличия знаний в современном обществе	40%	42%	12%	10%	30%
2. Личное желание, интерес к учебной деятельности	54%	42%	51%	48%	52%
3. Стремление получить достойную профессию в будущем	14%	20%	23%	28%	26%
4. Желание поступить в ВУЗ и получить высшее образование	16%	16%	9%	16%	14%
5. Желание быть полезным обществу	6%	6%	5%	0%	6%
6. Заставляют родители, учителя	10%	0%	2%	14%	4%
7. Желание получать хорошие отметки и гордиться своими успехами	0%	6%	0%	8%	0%

Что не удовлетворяет Вас в образовательном процессе?

	Лицей №2	Школа №72	Карга-линская с/ш	Первомайская с/ш №2	Школа №9
1. Перегруженность учебного процесса	68%	2%	7%	24%	14%
2. Большая загруженность домашней работой	10%	2%	7%	16%	0%

3. Внеучебные обязательные мероприятия	6%	0%	0%	0%	0%
4. Большое количество часов непрофильных предметов	24%	2%	0%	2%	0%
5. Некомпетентность и методы преподавания некоторых учителей	16%	20%	14%	12%	16%
6.Неинтересные задания на уроках, постоянное повторение одного и того же, рутина	6%	6%	5%	4%	14%
7. Все удовлетворяет	6%	30%	53%	20%	14%
8. Новый вид сдачи экзаменов – ЕГЭ, мало времени для подготовки к нему	0%	30%	2%	8%	16%
9. Материальная база современных учебных учреждений	0%	8%	5%	6%	4%
10. Многое из того, что изучаем, мне не пригодится в жизни	0%	0%	28%	8%	22%

Для чего, по Вашему мнению, человеку необходимо получить образование?

	Лицей №2	Школа №72	Карга-линская с/ш	Первомайская с/ш №2	Школа №9
1. Чтобы стать полезным обществу	2%	6%	5%	14%	14%
2. Для самосовершенствования, самоудовлетворения	24%	14%	2%	4%	22%
3. Чтобы иметь высокооплачиваемую работу	44%	14%	14%	12%	20%
4. Чтобы быть образованным человеком	30%	36%	35%	42%	42%
5. Иметь высокий уровень образования престижно	22%	0%	0%	4%	6%
6. Чтобы в будущем не	0%	64%	58%	54%	44%

остаться безработным					

Как вы думаете, что может способствовать развитию у школьников интереса к занятиям и повысить желание получить новые знания?

	Лицей №2	Школа №72	Карга-линская с/ш	Первомайская с/ш №2	Школа №9
1. Различные вознаграждения за успехи, поощрения, стимулы	14%	0%	5%	4%	8%
2. Интересное преподнесение материала	62%	36%	46%	40%	46%
3. Использование творческих заданий	22%	16%	7%	16%	16%
4. Улучшение материальной базы школы	4%	6%	5%	6%	6%
5. Создание учителем атмосферы сотрудничества на уроке, улучшение психологического климата	14%	18%	14%	20%	18%
6. Доступное изложение материала	10%	8%	5%	2%	0%
7. Нет ответа, не знаю	0%	22%	37%	14%	14%
8. Внедрение новых технологий образования, а не использование устаревших способов обучения	0%	10%	7%	6%	4%

Проведенное диагностическое исследование позволило выделить наиболее значимые для старшеклассников мотивы к образовательной деятельности:

1. осознание необходимости наличия знаний в современном обществе;

2. интерес к учебной деятельности;
3. стремление получить достойную профессию в будущем;
4. желание поступить в ВУЗ и получить высшее образование;
5. стремление быть полезным обществу;
6. желание получать хорошие отметки;
7. стремление к самосовершенствованию и самоудовлетворению;
8. возможность гордиться своими успехами, достижениями;
9. желание успешно закончить школу;
10. строгость родителей, учителей.

Среди наиболее значимых причин неудовлетворенности образовательным процессом старшеклассники выделили следующие:

11. перегруженность учебного процесса;
12. внеучебные обязательные мероприятия;
13. большая загруженность домашней работой;
14. большое количество часов непрофильных предметов;
15. некомпетентность и методы преподавания некоторых учителей;
16. неинтересные задания на уроках, постоянное повторение одного и того же, рутина;
17. новый вид сдачи экзаменов – ЕГЭ;
18. материальная база современных учебных заведений.

Старшеклассниками были выделены условия, которые, по их мнению, повышают интерес к занятиям и желание получать новые знания:

19. введение системы поощрений (в виде стипендии и т.п.);
20. проведение более интересных уроков;
21. использование на уроках творческих заданий;
22. изменение отношения учителей к ученикам;
23. улучшение материальной базы современных учебных заведений;
24. возврат к традиционной форме сдачи экзаменов, отмене ЕГЭ;
25. введение строгой дисциплины и наказаний за неуспеваемость;
26. более доступное изложение материала;
27. внедрение новых технологий образования, а не использование устаревших способов обучения.

А также многие учащиеся отметили, что «только целеустремленность самого ученика и осознание им необходимости получения знаний» могут способ-

ствовать развитию интереса к занятиям и повысить образовательную мотивацию.

Список использованной литературы:

1. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопр. психологии, №6, 2000.
2. Жарикова Л.И., Матвеева П.А. Мотивация получения дальнейшего образования выпускниками школ Западной Сибири, Барнаульский госпедуниверситет, 2000.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512с.
4. Илюшин Л.С. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников, дисс. д.п.н., СПб., 2004. – 452с.
5. Матюхина М.В., Иванова Т.В. Мотивация достижения и настойчивость младших школьников, г. Анапа, 2002.
6. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Воспитание школьников, №8, 2003.

ГЛАДКИХ В.Г. СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

Тезис Френсиса Бэкона о том, что знание – сила, и теперь актуален. Достижения стран с более высокими темпами роста экономики, по мнению экспертов Всемирного банка, обуславливаются именно тем, что люди постоянно учатся и ответственно работают.

Вступление России в Болонский процесс открыло ей путь к участию в создании единого европейского пространства в области высшего образования, базирующемся на признании приоритета университетов. В этой связи возрастает их ответственность за результаты деятельности через механизмы конкуренции на рынке труда, образовательных услуг и высококвалифицированного труда. Соответственно одна из тенденций экономического развития современного общества состоит, во-первых, в усилении потребности в квалифицированных специалистах разного профиля, во-вторых, в ориентации на получение комплексной профессии, включающей от двух специальностей и позволяющей обеспечивать социальную защищенность выпускника университета, его мобильность и конкурентоспособность на рынке труда. Квалификация педагога профессионального обучения – одна из них, которая приобретается в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Цель профессионально-педагогического образования состоит в эффективной подготовке кадров для всех образовательных структур, связанных с профессиональным обучением: начальное профессиональное образование (НПО), среднее профессиональное образование (СПО), высшее профессиональное образование (ВПО), для внесения вклада в решение социальной проблемы занятости населения в условиях рынка труда и рабочей силы (служба труда и занятости).

Непосредственной задачей профессионально-педагогического образования является обеспечение учреждений профессионального образования специалистами, способными организовать и осуществлять необходимую профессиональную подготовку по актуальным образовательным направлениям. Одной из связанных с вышеуказанной является задача формирования общественно значимой личности, способной к эффективной деятельности в сфере профессионального образования. Ее решение позволит удовлетворить потребности личности на любой стадии профессионального пути (непрерывное, преемственное, многоступенчатое, многоуровневое образование), обеспечить профессиональное становление педагога средствами профориентации профессионального обучения и профессиональной адаптации и создать необходимые предпосылки саморазвития личности.

Специальность «Профессиональное обучение» относится к широкопрофильным. Педагог может выполнять функции преподавателя спецдисциплин, мастера производственного обучения, а также исполнять обязанности воспитателя и организатора учебного производственного труда в учреждениях профессионального образования. Соответственно, научные исследования образовательных процессов, технологий соответствующей отрасли, научно-производственной и консультационно-управленческой деятельности также составляет проблематику деятельности педагога профессионального обучения. В этой связи целесообразно создание лабораторий по проведению научных исследований в области профессионального образования разного уровня на базе кафедр, учреждений профессионального образование разного типа и пр.

Профессионально-квалификационная структура подготовки профессионально-педагогических кадров, в частности, высшего профессионально-педагогического образования, также должна трансформироваться в многопрофильную, многоотраслевую и многоуровневую.

Существенная роль в политике развития профессионально-педагогического образования отводится мероприятиям, направленным на реализацию определенных специфических функций:

1. Кадровое обеспечение системы профессионально-педагогического обеспечения. С этой целью в структуре высшего профессионального образования развиваются подразделения, ориентированные на повышение квалификации специалистов высшего и среднего профессионально-педагогического образования: аспирантура, докторантура, факультеты повышения квалификации.
2. Для вуза является обязательной функция, связанная с осуществлением комплекса исследований, направленных на развитие технологий и организационно-управленческих основ профессионально-педагогического образования.
3. Актуализируется дополнительное профессионально-педагогическое образование для педагогических работников, имеющих высшее техническое или высшее педагогическое (учительское) образование. Такой опыт был предпринят кафедрой теории и методики профессионального образования: государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» с 2003 года по договору с Оренбургским районным отделом образования обучает группу численностью 13 чел.

При такой подготовке специалистов для системы начального профессионального образования открывается возможность организации обучения по другим, менее эффективным, но важным схемам и образовательным маршрутам:

- доподготовка отраслевых специалистов (инженеров) по программам психолого-педагогических дисциплин: второе высшее – Оренбургский р-н; повышение квалификации – Акбулак, Бузулук, ИПК г. Оренбурга, колледж электроники и бизнеса ОГУ;

- доподготовка педагогов-предметников, получивших традиционное педагогическое образование: по программам отраслевой подготовки по специальности «Профессиональное обучение» реализуется впервые по договору с Оренбургским РОО;
- подготовка педагогов профессионального обучения на соответствующих факультетах вузов без обеспечения глубокой интеграции психолого-педагогического, специального и отраслевого компонентов образования с подготовкой по рабочей профессии среднего профессионального образования – осуществляется в ИПК ОГУ.

Одним из приоритетных направлений и условий развития профессионально-педагогического образования, по нашему мнению, является решение проблемы привлекательности и престижности профессионально-педагогической деятельности. Данное направление связано с решением комплекса вопросов:

– социальная защищенность выпускников данной категории, востребованность и преимущество в оплате труда по сравнению с неспециалистами;
– нормативно-правовое обеспечение деятельности выпускников в учреждениях начального профессионального образования, её стимулирование, направленное на развитие профессионального потенциала личности (повышение квалификации, обучение в учреждениях высшего профессионального образования, работа в научной лаборатории);
– развитие учебной базы учреждений профессионально-педагогического образования, которая в настоящее время не соответствует современным требованиям, предъявляемым к организации – и содержанию учебного процесса; в этой связи своевременным является эффективное взаимодействие систем начального, среднего и высшего профессионального образования. Для решения этого вопроса в нашем регионе имеются все необходимые условия.

Социальное партнерство органов управления образованием и образовательных учреждений позволит скорректировать образовательные заказы.

Взаимодействие систем управления профессионального образования и подведомственных ему учреждений также позволит решить ряд взаимосвязанных проблем: определение потребности в профессионально-педагогических кадрах (управление профессионального образования области, служба труда и занятости); структура и численность приема в вузы и колледжи на специальности профессионально-педагогического образования; трудоустройство выпускников и их социальная защищенность.

Один из ключевых аспектов профессионально-педагогического образования – разработка мероприятий по мониторингу актуальных проблем его развития, организация обмена результатами научных исследований.

Учитывая комплекс обозначенных проблем, полагаем, что система профессионально-педагогического образования, осуществляющая подготовку профессионально-педагогических кадров для профессионального образования, требует опережающего развития. По мнению академика А.М. Новикова, можно предположить, что в не столь отдаленной перспективе образование, в том числе

– профессиональное образование, должно будет измениться больше, чем за все триста с лишним лет, происшедших с момента возникновения профессиональной школы современного типа. Общество, в котором знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, предъявит новые и жесткие требования к профессиональной школе. Основные тенденции современного профессионального образования представлены таким образом: в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом труда, распоряжаясь своим капиталом – квалификацией, а профессиональная мобильность связана с необходимостью смены профессии, получением такого базового профессионального образования, которое может быть конвертируемым.

ГОЛОВИНА В.А. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ КАК ПРАКТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПРАВУ

(Оренбургский государственный университет)

Одной из важнейших категорий педагогики является категория методов обучения. Методы – это средства, с помощью которых преподаватель решает стоящие перед ним задачи по обучению учащихся.

Методам обучения, от которых зависит немалый успех работы преподавателя, учителя посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных учебных предметов. И не смотря на это проблема методов обучения остается весьма актуальной.

По предложенной Е.Я.Голантом классификации по уровню активности учащихся, методы обучения делятся на пассивные и активные, в зависимости от включенности учащегося в учебную деятельность. К пассивным он отнес те методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение), а к активным – методы, организующие самостоятельную работу учащихся. (1)

Основной проблемой современного российского образования, в том числе и правового, является переход от пассивных методов преподавания к активным. Активность методики состоит не во внешних формах, а во внутренних процессах, в степени заинтересованности учащихся, в их включенности в процесс образования. Именно об этом говорил великий русский писатель и классик мировой литературы Л. Н. Толстой: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не памятью».

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы, выполнение заданий, решение задач.

Упражнения – повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них учащиеся совершают определенную умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

а) упражнения по воспроизведению известного материала с целью его закрепления - воспроизводящие упражнения;

б) упражнения по применению знаний в новых условиях - тренировочные упражнения;

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений их применения. Их использование способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. (2)

Задание – это поручения учителя учащимся, в котором содержится требование выполнить какие – либо учебные (теоретические или практические) действия. Некоторые задания требуют активизации знаний и действий, другие – актуализации ранее усвоенного.

Познавательная учебная задача – учебное задание, предполагающее поиск новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств. Познавательные задачи не решаются по готовым образцам, а прогнозируют новые решения, в которых необходима догадка, «прикидка» и т.д. (3)

В последние годы правовая подготовка, правовые знания становятся насущной потребностью всех, в том числе и студентов неюридических специальностей. Опыт обучения показывает, что у большинства студентов, приступивших к изучению основ права, примитивные представления о нем, на уровне бытового понимания, отсутствует начальная правовая подготовка. При этом время, отводимое на правовое обучение, зачастую не превышает 34 часов, большая часть которых посвящена общеправовой подготовке, изучению основных понятий и конструкций правоведения, анализу общих и основных положений изучаемого предмета. В такие сжатые сроки трудно получить четкое представление о механизме реализации права, способах защиты своих прав, а также понять смысл текстов законов, судебных решений, других нормативных документов. В результате одна из жизненно важных практических дисциплин остается для большинства обучаемых неким затеоретизированным, оторванным от реальности предметом, а полученные знания — невостребованными.

Следует также отметить, что в соответствии с Государственным образовательным стандартом вуза, среди часов, отведенных на изучение дисциплины «Правоведение» немалая часть аудиторного времени отводится семинарским занятиям, работе с учебной дополнительной литературой, а также нормативными актами.

Обучение праву должно осуществляться путем поэтапного знакомства с юридическими знаниями и главное заключается не в том, чтобы заставить будущих специалистов запомнить правила действующего законодательства, а в том, чтобы научить их пониманию права, сформировать умения разбираться в механизме его действия, правильно применять конкретную норму в зависимости от сущности разрешаемого правового конфликта. (4)

Для профессиональной подготовки необходимо усвоение учащимися необходимой совокупности знаний, умений[1], навыков[2]. Как свидетельствуют научные данные и опыт, умение и навыки приобретаются значительно медленнее чем знания, особенно это касается применения теоретических знаний. Эта форма деятельности носит оценочный характер, необходимо научить прилагать теоретические знания по праву к практической работе, формулировать умения и навыки, использовать догматы в правоприменительной деятельности. Это продуктивный метод проработки учебного, нормативного материала. Имеется ввиду не беглый просмотр, а осмысление и запоминание, что предполагает наложение на процесс изучения права индивидуальных особенностей учащихся. Эффективным является: чтение вслух, подчеркивание необходимых фраз, заметки на полях, вкладки с пометками, ведение карточек, картотеки литературы по определенной теме и практике.

От знания основных положений права к анализу конкретного случая, от решения конкретного случая к повторению и углублению знаний теории, нормативно-правовых актов, судебной практики. Это приводит к системному характеру получения знаний, приобретения необходимых умений и навыков применения законов; происходит движение знания от более общего к конкретному. (5)

Кроме того, предоставление учащимся возможности применить новые знания к действительным жизненным задачам, когда учение отталкивается от предыдущего знания и опыта учащихся, позволяя им связать то, что они знают с новой информацией, является хорошим побудительным моментом для обучения и воспитания.

Исходя из перечисленных обстоятельств, следует указать на особую роль такого практического способа обучения праву, как решение задач. (6)

Задачи – это адаптированные учебные тексты определенных жизненных ситуаций, требующие осуществления первичного анализа и синтеза учебного материала (юридических фактов). Решение задач позволяет максимально приблизить студентов к практической деятельности будущих специалистов.

В процессе решения задач формируется комплексное социальное умение применять юридическую информацию для решения жизненных ситуаций, которые формируются на основе:

1) умения опознать юридическую ситуацию;
2) умение соотносить юридические обстоятельства, юридические факты с изучаемой отраслью права;

---

[1] Умение — это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Например, умение решать задачи по математике связано с овладением такими приемами, как анализ условия задачи, сопоставление условия с усвоенными знаниями, мысленное нахождение способов решения задачи на основе тех или иных элементов этих знаний, практические действия по решению задачи и, наконец, проверка правильности полученного результата.

[2] Навык выступает как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Например, беглое чтение школьника может рассматриваться как навык, составляющий важный элемент умения осмысленного чтения. (8)

3) умение определять необходимые нормативно-правовые акты и соотносить с требующими решения обстоятельствами.

Одним из условий, способствующих формированию самостоятельного юридического мышления, уяснения правовых норм, их значимости является процесс систематического решения юридических задач. (7)

Разнообразие задач в учебном процессе зависит от особенности учебного предмета, от его места в системе знаний и умений студентов.

В каждой учебной задаче необходимо выделить не только её роль в приобретении знаний и место в логике содержания учебного материала, но и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Особенно важное значение имеет применение познавательных задач в проблемном обучении, когда с помощью учителя учащегося ставят перед противоречием, заставляя находить выход, что приводит к активизации состояния психологических процессов, познавательных сил субъекта обучения, волевых усилий, интеллектуальной напряженности.

Общие требования к постановки задачи в учебном процессе сформулированы еще в дидактике М.А.Данилова (1960 г.), кроме этого по данной теме работали Лернер И.Я., Махмутов Г.И., Щукина Г.И., Балл Г.А.. Задача должна отражать систему и логику содержания учебного процесса, учитывать активный уровень развития и учебной подготовки учащихся; создавать реальные условия для решения ситуации; содержать информацию для развития творческого потенциала; создавать положительную мотивацию выполнения задач. (3)

Изучение задач — способ обучения, ориентированный на исследование. Он разработан для того, чтобы помочь учащимся применять теорию права к реальным жизненным ситуациям. Поскольку учащимся не дается ясного юридического правила или нормы, которые нужно применить для решения той или иной проблемы, им приходится вырабатывать свои собственные идеи и заключения. Этот процесс помогает пробудить интерес и развить у учащихся логику, навыки независимого анализа, критического мышления и принятия решения.

Важно отметить, что умение применять юридическую информацию для решения жизненных ситуаций, формируется в процессе организации работы учащихся с нормативными актами. Преподавание же гуманитарных дисциплин, в том числе и правоведения в вузе дает возможность учащимся приобретать и совершенствовать навыки понимания и анализа документов в учебном процессе, повседневной жизни.

В педагогической практике правового образования практикуется наряду с задачами применение казусов[3]. Изучение и решение казусов требует от учащихся анализа проблемных ситуаций и формулирования ими самими правильного заключения относительно выхода из создавшегося положения. В отличие от казуса, задачи содержат вопросы, на которые небходимо дать ответ. То есть, решением задач являются ответы на вопросы, подтвержденные ссылками на кон-

[3] Казус – это сложный случай судебной практики. (Словарь русского языка: В 4-х т. / Ран., Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А.П.Евгеньевой.- 4-е изд., стер. – М.: Рус.яз., 1999, т.2 – 736с.)

кретные статьи нормативных актов. При решении казусов подобные вопросы формулируются учащимися самостоятельно. Кроме того, окончательное решение казуса должно быть не только правильным, но и обстоятельным, юридически аргументированным – со ссылкой на соответствующую норму нормативно-правового акта.

Необходимо указать, что у студентов неюридических специальностей, решение казусов вызывает затруднения. Целесообразно их применять выборочно – в отношении «сильных» студентов, в качестве дополнительных заданий.

Изучение учебных задач и казусов может иметь разную форму: юридические случаи, основанные на письменных заключениях судов; гипотетические ситуации, содержащие конфликты и дилеммы; ситуации, имевшие место в жизни, взятые из газет, журналов, книг и других источников.

В настоящее время разработано множество различных теорий, практик по методике решения правовых (юридических) задач и казусов. Однако рассмотрение этого вопроса – тема иного исследования.

Таким образом, включение в учебный процесс казусов, учебных правовых задач (случаев) является неотъемлемой, важнейшей частью правового образования, позволяющее глубоко и всесторонне решать практические вопросы правового обучения и образования.

Используемая литература

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб, заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 512 с.
2. Педагогика Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2000.- 640 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / Ран., Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А.П.Евгеньевой.- 4-е изд., стер. – М.: Рус.яз., 1999, т.2 – 736с.
4. Теоретические и методические основы преподавания права в школе / Курс лекций. — М.: Изд. дом «Новый учебник», 2002. 488 с.
5. Кругликов Л.Л Практиум по уголовному правую. Общая часть. Особенная часть: Учебное пособие. – М.: издательство БЕК, 2002, 352с.
6. Дехтерева Л.П., Майорова Е. И. Задачи по гражданскому праву. Методы активного решения. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М., 2005. - 160 с.
7. Методика преподавания общественных наук в высшей школе / Под ред. Э.Л.Васина, И.Л.Маринко.- изд-во Моск. Ун-та., 1975.- 348 с.
8. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. - 6-е изд. - М., 2000. - 560 с.

ГОРДЕЕВ Ю.М. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

(Оренбургское Высшее Зенитное Ракетное училище (военный институт))

Социально-политические и экономические изменения, происходящие в нашей стране и в Вооруженных Силах в 90-е годы XX в., обусловили переосмысление подходов отечественной военной психологии и педагогики к гуманизации образовательного процесса в высшем военном учебном заведении. Это вызвано также рядом объективных факторов: меняется стиль деятельности командиров, в решающей степени опирающихся в прошлой практике на командно-административные методы работы с людьми; в связи с тем, что происходят существенные изменения в составе призывного контингента, требуется новый подход к обучению и воспитанию в военных учебных заведениях, необходимы разработки особых психолого-педагогических технологий сопровождения военной службы; происходит переосмысление ценностных основ воинской службы и личности военного, что требует учета современных качеств офицера [1].

Радикальные перемены в мире и стране привели к существенным изменениям в системе индивидуальных ценностей и ценностных факторов молодежи в целом и военной молодежи в частности. Возникает необходимость не только конкретизации воинских категорий (Отечество, воинский долг, честь), но и возрождение таких духовных ценностей, как терпимость, милосердие, ответственность, альтруизм, сочувствие, содействие и др.

На основании вышеизложенных объективных факторов наблюдается рост интереса и внимания к новому подходу обучения и воспитания в ввузах, основанному на глубоком социально-педагогическом анализе изменяющихся социальных параметров общества, разработке новых педагогических технологий формирования личности студента как будущего офицера в высшем военном учебном заведении.

Связи с этим содержательной стороне образовательного процесса ввуза в реальной практике в значительной мере следует реализовываться на идеи гуманизации военного образования, как на одном из принципов конвергенции образовательного учреждения. В этом понимании гуманизация образования рассматривается уже как принцип, переводящий систему военного образования из режима функционирования в режим развития. В настоящее время в военной педагогике и психологии проводятся исследования, посвященные проблемам гуманизации образовательного процесса ввуза.

Современные взгляды на военное образование предполагают внесение иных смыслов в привычные воинские категории (дисциплина, долг, честь и др.), а также введение новых (милосердие, эмпатия, толерантность и др.). Содержание образовательного процесса ввуза соотносится с военнослужащим как

личностью, обладающей духовным бытием, смыслом жизни, индивидуальными жизненными ориентирами. Все это означает сделать содержание образовательного процесса ввуза человеческим, гуманным. В этом смысле радость, печаль, страх, вдохновение, труд, совесть, понимание, любовь в окружающим, Родине и т.п. конструктивны в плане обучения и воспитания.

Высшее военное учебное заведение является институтом, способным выполнить социальный заказ российской армии, востребующей нравственного, конкурентоспособного, мобильного офицера, способного интегрировать военную и гражданскую профессии, адаптированного к современным экономическим условиям, готового к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию. Требования к межличностному общению в воинском коллективе заключаются в следующем. Повседневная жизнь и деятельность военнослужащих в военно-учебных заведениях должны сопровождаться взаимопониманием, доброжелательностью и готовностью помочь друг другу; взаимоотношения между военнослужащими должны строиться на основе взаимного уважения, взаимопомощи, чему способствует сформированная эмпатическая культура преподавателей, офицеров, командиров и курсантов.

Психолого-педагогический анализ воинской деятельности и межличностных отношений в воинском коллективе позволил выявить такое необходимое личностные качество будущего офицера, как эмпатическая культура. Исследуемое качество у военного руководителя рассматривается нами как способность к проявлению чуткости и внимания к своим подчиненным. Позитивное подтверждение принятия этой заботы проявляется в устанавливающихся межличностных отношениях между командиром и курсантами.

Вместе с тем, роль и место офицера (студент ввуза рассматривается нами как будущий офицер, командир, воспитатель и руководитель) в структуре военной организации с точки зрения сформированности его эмпатической культуры еще не исследованы. Базирующийся на теории отношений В.Н. Мясищева [6], предлагаемый нами эмпатийный подход основан на коммуникативной и поведенческой парадигмах организации уставных и неформальных взаимоотношений в воинском коллективе, которые подразумевает воздействие на поведение участников совместной деятельности на основе эмпатийного понимания, общения и поведения, в совокупности составляющих эмпатическую культуру. В обучении современного офицера необходимым компонентом становится формирование эмпатической культуры. Профессиональная деятельность офицера связана с человеческим ресурсом. Обладание эмпатической культурой означает владение процессом межличностного общения, осуществляемого в ситуациях взаимодействия.

Эмпатическая культура – это часть общечеловеческой культуры, интегративная характеристика личности, в которой сфокусированы и синтезированы когнитивный, эмотивный и конативный компоненты, позволяющие адекватно понимать и оптимально изменять стратегию межличностных отношений в процессе общения [3].

Основываясь на эмпатийном подходе, сущность которого состоит в мысленном интеллектуальном и эмоциональном проникновении во внутренний мир другого человека, его чувства, мысли, ожидания и стремления [4], мы предполагаем, что сформированность эмпатической культуры командира потенциально влияет на складывающиеся взаимоотношения в воинском коллективе, на его сплоченность, что способствует реализации высокого уровня развития взаимоотношений воинов в морально-политической, военно-профессиональной и межличностной сферах совместной деятельности. В воинском коллективе, где создан теплый эмоционально-психологический фон, успешно проявление симпатии. Эмоциональная расположенность, направленное влечение военнослужащих друг к другу создает комфортность отношений. В такой атмосфере общения командиру легче осуществлять процесс руководства и воспитания.

Обращает на себя внимание тот факт, что эмпатическая культура формируется во многом благодаря достижению положительного результата совместной деятельности. Успех позитивно окрашивает сознание подчиненных эмпатические качества, ранее проявленные командиром. Благодаря этому образ командира насыщается положительными характеристиками и приобретает потенциал влияния, уровень доверия возрастает, повышается уверенность в действиях подчиненных, что в целом способствует выполнению учебных задачи. Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмпатическая культура студента как будущего командира является важным качеством в структуре личности, которое воздействует на сознание подчиненных, регулирует их общение и поведение при определенной социальной установке на выполнение распоряжения командира.

Педагогические аспекты образования эмпатических качеств студента вуза состоят в необходимости всесторонней гуманитаризации содержания образования, гуманизации его методов и всей системы отношений. Мы полагаем, что в основе решения данной проблемы лежит идея создания образовательной среды как благоприятной социальной среды, актуализирующей интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности, обеспечивающие комфортную интеграцию в социокультурную среду.

Научная разработка проблемы образовательной среды находится на этапе становления, но уже сегодня можно выделить педагогические подходы к построению образовательной среды учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней непрерывной системы образования. Это изучение образовательной среды как системообразующего фактора системы повышения квалификации педагога (В.Г. Воронцова), исследование культуротворческого воздействия образовательной среды профессионального учебного заведения на личность учащегося (Н.Ф. Гейжан, Б.С. Патралов), формирование образовательной среды клуба учреждения дополнительного образования (М.Р. Катунова), формирование культуро-творческой среды (В.А. Макареня).

В то же время можно отметить недостаточную теоретическую изученность возможностей образовательной среды как условия формирования эмпатической

культуры студента в образовательном процессе ввузаа и ввиду этого недостаточную практическую разработанность данной проблемы.

Рассматривая качественное своеобразие образовательной среды через своеобразие отношений, связывающих людей, мы исходили из понимания образования как свободного отношения людей, имеющих своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого - сообщать уже приобретенное им. Исходя из этого, нами обосновывается предположение о возможности рассмотрения образовательной среды как пространства особым образом организованных отношений.

Проведенный анализ теоретических работ позволил выявить основные направления изучения среды в педагогической науке: среда как фактор воспитания, т.е. раскрытие воспитательных потенциалов среды; среда как условия функционирования гуманистически-ориентированной педагогической системы; среда учреждения как фактор образования и развития человека.

Гуманизация образования позволяет реализовать свой гуманистический потенциал, и создает условия для обогащения личности в процессе образования, выдвигая на первый план его развивающую "человекообразующую" функцию, не отменяя, а, качественно преобразуя адаптивную функцию. Таким образом, если предыдущие исследования среды рассматривали ее как составную часть воспитательной системы, т.е. в рамках адаптивной функции образования (готовить человека к выполнению различных ролей в обществе), то современные подходы к среде в педагогике лежат в русле развивающей функции образования (развивать способности, менять самого себя и свое бытие). Для изучения феномена «образовательная среда» необходимо выделение определенной единицы. В качестве такой единицы определено общение.

Анализ теоретических работ показывает, что общение в контексте взаимодействия личности и образовательной среды может быть раскрыто, с одной стороны, как коммуникативно-регулирующий процесс, в котором не только передается сумма ценностей, но и регулируется их освоение, с другой стороны, как необходимый и специфический вид человеческой активности, выражающий взаимодействие субъекта с субъектом (понимая при этом субъекта как носителя активности, сознания, самосознания, свободы). В диссертации устанавливается следующая зависимость: развитие личности в среде как субъекта общения способствует выполнению средой своих функций [5].

Развитое полноценное общение становится источником функционирования образовательной среды. При этом оно заключает в себе две взаимосвязанные, но различающиеся стороны:

- внешнюю, поведенческую, операционально-техническую;
- внутреннюю, глубинную, затрагивающую личностно-смысловые пласты.

Для характеристики социально психологических свойств личности как субъекта общения мы используем выделенные К.В. Вербовой и Г.В. Паром в структуре личности следующие способности:

- способность понимать внутренний мир другого человека - рефлексию,
- способность отождествлять себя с другим человеком - идентификацию,

- способность сопереживать другому человеку - эмпатию,
- способность к инициативному и гибкому воздействию на партнера по общению - динамизм,
- способность владеть собой - эмоциональную устойчивость.

Проведенный теоретический анализ позволил обосновать представленное в работе понимание роли эмпатогенной ситуации как элемента построения образовательной среды. Как отмечает О.В.Порваткина, этапами эмпатического процесса являются сопереживание, сочувствие, побуждение к содействию. Пусковым механизмом процесса эмпатии выступает эмпатогенная ситуация. Его итог – реальное содействие, или же сообщение «объекту» о том, что его поняли.

Учитывая специфику военного учебного заведения, нами определены факторы гуманизации процесса формирования эмпатической культуры:

- эмпатическая направленность межличностных отношений в воинском коллективе;
- эмпатическая направленность педагогических воздействий в образовательном процессе ввуза;
- диалогизация процесса формирования эмпатической культуры студента;
- социально-педагогическая направленность диалоговых методов;
- тренинговая (социально-педагогический тренинг) подготовка в специально создаваемых ситуациях эмоциональных, когнитивных и поведенческих эмпатических умений и навыков;
- стимулирование рефлексивного мышления, то есть развитие способностей рефлексировать результаты своей управленческой и воспитательной деятельности.

Факторы, обеспечивающие процесс формирования эмпатической культуры студента на принципе гуманизма, вносят значительные изменения в сам процесс в:

- целеполагание (ориентация на общечеловеческие ценности: милосердие, чувства сострадания, чуткость, сорадование, доброта, отзывчивость;
- на развитие и умение соотносить личное с общечеловеческими интересами, умение понимать эмоциональное состояние другого, безоценочно принимать его, оказывать бескорыстную помощь, адекватно оценивать свои знания, умения и навыки и постоянно работать над ними);
- содержании воспитания (ведение таких ключевых понятий, как гуманность, межличностное общение, эмпатия как ценность, эмпатическая культура, симпатия, эмоциональный отклик, социальная сензитивность, альтруистическое поведение и другие;
- внедрение спецкурса, в рамках которого проводятся лекции – беседы, лекции – дискуссии, практические занятия в режиме диалогового общения, способствующих формированию на их основе индивидуальной системы

личностных ориентаций на эмпатическое понимание, сопереживание, сочувствие, содействие;

- средства обучения (система тренинговых упражнений, деловые и ролевые игры, разрешение эмпатогенных и дискуссионных ситуаций, ситуаций выбора и рефлексии и другие);
- морально-психологический климат (создание благоприятного психологического климата в воинском коллективе, способствующего гибкости поведения, безоценочному отношению к другим, эмпатическому пониманию другого, сопереживанию, доброжелательности.

Процесс формирования эмпатической культуры студента предполагал в рамках образовательного процесса ввуза, базирующегося на принципе гуманизма, реализацию специально разработанного спецкурса, включающего основные разделы психологии и педагогики эмпатийного общения, его функции, виды, средства и нормы, приемы эффективного слушания и правила бесконфликтной коммуникации. Использование предоставляемой информации студентам позволило повысить эффективность руководства и образования личного состава, снизить количество противоречий при взаимодействии курсантов, улучшить морально-психологический климат в воинских коллективах, а также способствовал формированию, как положительных межличностных контактов членов коллектива, так и позитивного общественного мнения о профессии военного.

На практических занятиях в рамках спецкурса использовались социально-педагогические методы, адекватные этапам формирования эмпатической культуры: овладение навыками антиципации (предвидения) оценочных суждений, овладения эмпатийными знаниями, развития эмпатийных навыков и умений, развития навыков эмпатийного поведения. Организация и проведение комплекса различных социально-психологических тренингов (рефлексивно-перцептивный, педагогической проницательности, развития коммуникативных способностей) позволяет обучить студентов осознанно подходить к межличностному общению и повышению профессионализма в целом.

Необходимо подчеркнуть, что предлагаемый комплекс тренингов позволяет сформировать совокупность необходимых эмпатийных умений, которые в дальнейшем позволят будущему офицеру самостоятельно корректировать своё личностное и профессиональное общение. В тренинге уделено внимание всем трем компонентам структуры эмпатической культуры (когнитивный, эмотивный и конативный), что выражалось в применении игр, дискуссий, нравственно-ценностных ситуаций, направленных на:

- получение знаний о внешней экспрессии эмоций, выработку умения их дифференцировать и индентифицировать как сигналы определенных эмоциональных состояний. Отдельная часть тренинга направлена на развитие способности к сознательной переработке информации, поступающей о другом человеке по разным сенсорным каналам;
- увеличение вовлеченности субъекта общения в состояние другого человека, умении эмоционально проникать во внутренний мир, переживание эмоций, созвучных эмоциональному состоянию друго-

го. Поэтому задача тренинга - научить понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движение, интонации. Накапливая определенные моменты проживания и фиксации на каком-либо чувстве, студент сможет обогатить свой собственный «эмоциональный фонд», что может ориентироваться в чувствах людей, которые его окружают;

- развитие помогающего поведения, т.е. поведения, направленного на оказание помощи другому человеку, соучастие в его судьбе, а также отражение объекту эмпатии его переживаний, демонстрацией понимания его состояния, эмоций, переживаний. Формирование у студента ввуза умения адекватно выражать свое эмоциональное состояние, вызванное переживанием неблагополучия другого человека, разнообразными средствами и способами и оказывать помощь другому. Здесь главное место отведено ролевым играм, которые способствуют возникновению обратной связи, то есть получению знаний о том, как воспринимается поведение данного курсанта его товарищами. Студент под воздействием обратной связи изменяет способы выражения эмоционального состояния, где эффективным становится поиск наиболее приемлемого способа действий помощи, отказ от неэффективных приемов общения и взаимодействия.

Важную роль в этом процессе играют диалоговые технологии, относящиеся к активным методам обучения. Для такого рода отношений характерно диалоговое общение, предметом диалога выступает предметная деятельность, а в качестве содержания – специальные знания и культурно-исторический опыт человечества, лучшие образцы мировой и национальной культуры, героической истории и боевые традиции русской армии. Диалоговое общение как метод располагает богатым арсеналом эмоционально-интеллектуальных приемов, способствующих формированию эмпатической культуры студента.

Основными критериями сформированности эмпатической культуры студента могут выступать следующие показатели:

- в социальной среде (подразделении) – удовлетворенность курсанта от общения с товарищами, уровень организованности эмпатической среды межличностного общения, отношение подчиненных к своему командиру, его притягательность;

- для студента ввуза, как субъекта военно-профессиональной деятельности - когнитивная полнота эмпатических знаний, смысловая и эмоциональная насыщенность отношений, степень выраженности эмпатийных качеств.

Литература

1. Военная психология. Учебное пособие./Под ред. Сулимова Ю.Г. – М: ВПА, 1998. – С. 151.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов/под ред. А.П. Садохина. – М.:ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – С.33
3. Романова Т.В. Педагогические условия формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – 19 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.А. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н Д: Издательский центр «МарТ», 2005.- С. 248 – 249.
5. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды ввуза: автореф…канд.пед.наук, Санкт-Петербург, 1999. – 21с.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж: ИПО МОДЭК, 1995. – 365 с.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Соврем. слово», 2005.- С. 434 – 435.

ГУЛЕНИНА С.В., МИРОНОВА И.П. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ЗАДАЧИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

(Оренбургский государственный университет)

В условиях становления рыночной экономики россии, преобразований во всем социально-экономическом и культурном общественном пространстве жизненно важной задачей становится внедрение инноваций в образовательные структуры и педагогические технологии. «вызовы» xxi века современному образованию требуют огромных усилий и согласованных действий множества людей как непосредственно связанных с этой сферой, так и, казалось бы, находящихся вдали от нее. первое, к чему приходит исследователь образования как системы, это отказ от вышеобозначенного разделения: посторонних здесь нет. все перемены в жизни россиян, сопровождающиеся появлением новых форм жизнедеятельности и собственности, быстрым изменением структуры общественной занятости, динамикой роста и падения приоритета одних профессий по отношению к другим, свидетельствуют о необходимости коренного переосмысления целей, задач, технологий и методов образования, его целостной ориентации на человека и человеческое наполнение всего, что с ним происходит и в чем он участвует.

в педагогическом сообществе все более явственно проступает осознание неправильности определения самой сути образования как суммы «обучения» и «воспитания» (даже с учетом их конкретного взаимодействия, перетекания и диалектики). технологическое связывание когнитивно-интеллектуальных процессов (обучения) с эмоционально-волевыми и нравственными компонентами личностного функционирования и роста (воспитания) не происходит в отсутствии их смысловой индивидуальной наполненности. обучающийся и воспитуемый, который спрашивает «а зачем?», не получает достаточно вразумительного ответа, кроме того, что это пригодится ему в жизни, когда-нибудь потом. зачастую, не звучит даже абстрактное «зачем?», и все образование, по меткой его характеристике, данной абрахамом маслоу, превращается в «ответ на незаданный вопрос». начинать, таким образом, следовало бы с побуждения к вопросам самого разного вида и уровня сложности.

существующие в мире образовательные технологии в вопросительно-смысловом контексте подразделяются, в целом, на фундаментально-теоретические и практико-ориентированные. первый путь традиционно маркируется российским образованием, а второй – обобщенно – западными образовательными подходами и методами. этот «второй» победительно утверждается и на уровне общей политики образования (свидетельство тому- болонский процесс), и в конкретной педагогической практике. здесь побеждает общий инновационный настрой на вытеснение традиционного общества «современным», для которого характерны: светский характер социальной жизнедеятельности, ориентация на демократические инструментальные ценности, перенос индустриального вни-

мания с актуального на отложенный спрос (удовлетворение будущих потребностей), приоритет точных знаний и технологий (цивилизация) по отношению к мировоззренческим (культура), выделение персональности в ущерб коллективности, компенсируемый масс-медийным типом коммуникации людей и т.д.

приоритет инноваций перед традицией, опредмечивание культуры в цивилизационных технологиях «омертвляет» культуру, живая красота, по словам н.а. бердяева, трансформируется в музейную. потери на этом пути неизбежны, как неизбежен человеческий прогресс. выход видится в преодолении названного «водораздела» между фундаментально-теоретической и практической ориентацией образования на основе широко обсуждаемого сейчас «компетентностного подхода».

некоторые исследователи полагают нецелесообразным введение в обиход новых понятий с имплицитным содержанием, указывая на старую «бритву оккама» (не стоит умножать сущности без надобности). однако в условиях борьбы паритетных парадигм полезным представляется обращение к новому подходу и к новым понятиям, которые могут стать базой для их содержательного синтеза.

анализ литературы по проблемам компетентностного подхода показывает всю их сложность и многомерность, начиная с неоднозначности трактовки самих понятий «компетентность» и «компетенция». более или менее ясно лишь то, что в современных программных документах об образовании смещаются акценты с принципа адаптивности и социализации личности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

вместо неоднократно раскритикованных зунов (знаний, умений и навыков), в качестве результатов образовательной деятельности предложены «ключевые компетенции» учащихся.

в толковом словаре русского языка с.и. ожегова и др. понятие «компетентность» трактуется как осведомленность , авторитетность в каких-либо вопросах. «компетенция» же – это либо 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, либо 2) круг полномочий , область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов или явлений.

как мы видим, двойное значение «компетенции» непосредственно связывает когнитивно-теоретический и практический контекст исследуемого нами процесса и его результата, то есть действительно может послужить основой для синтеза традиционного и «современного» типов образования.

соотношение понятий «компетентность» и «компетенция» аналогично соотношению «креативность» и «творчество», иначе говоря, образовательная компетентность – это способность учащегося качественно осваивать содержание образования, эффективно выполнять особые (требующие специальной подготовки) функции на достаточно профессиональном уровне. так понимаемая компетентность выходит за рамки оценочной результативности трактовки результатов образовательной деятельности (у выпускника учреждения) и охватывает его способность к специализированному труду и общую конкурентоспособность на рынке труда.

конкретным «здесь и теперь» компетентности выступают «компетенции» учащегося – работника, дающие ему возможность не просто владеть набо-

ром теоретических знаний, но и использовать их для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. поскольку их количество неопределенно большое, компетенций может быть также много, в отличии от «компетентности» (понятие единственного числа).

трудно согласиться с трактовкой данных понятий у а.в. хуторского, который имеет в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) .[4]

здесь, на наш взгляд, «компетенция» просто заменяет собой образовательный стандарт, не добавляя к этому понятию новое смысловое содержание. «компетентность» же понимается как нечто застывшее принципиально непрерывного образовательного процесса.

глубоко продуманным, при этом, представляется перечень ключевых образовательных компетенций, предложенных а.в. хуторским: 1)ценностно-смысловая (обеспечивающая механизм самоопределения учащегося в ситуациях деятельности, жизни в целом, простраивающая его индивидуальную образовательную траекторию); 2) общекультурная (связанная с освоением духовно-нравственных основ жизни человечества в мультикультурном освещении); 3) учебно-познавательная (овладение общей методологией учебной деятельности); 4) информационная (поиск и эффективное использование информационных технологий широкого спектра); 5)коммуникативная (включающая знание языков и разнообразных технологий общения, самопредставления и т.п.); 6) социально-трудовая (опыт в сфере гражданско-общественной деятельности, в области профессионального самоопределения, трудовой психологии и этики и т.д.); 7) компетенция личностного самосовершенствования (направленная на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, саморегуляции и самоподдержки.)[1]

нетрудно увидеть в этом перечне ключевых образовательных компетенций желание охватить все поле как личностных, так и социально значимых, как физических, так и духовно-нравственных характеристик, на формирование которых ориентируется современное образование. восприятие «компетентности» в качестве черты, подводимой под образовательным процессом (выпускник на выходе в жизнь), на наш взгляд, обедняет ее сущность, не позволяя рассмотреть ее как принципиально открытую систему. в «конечном» контексте не обнаруживается ее динамика, пронизывающая всю жизнь учащегося, становящегося работником, который нуждается в постоянном личностно-социальном и профессиональном росте.

Это потребует, возможно, его концентрации на компетенциях определенного вида, т.е. экстенсификация общей компетентности сменяется ее интенсификацией. Как избежать здесь неизбежных потерь, минимизировать за счет профессионализации? Эту серьезную задачу компенсации потерь в широте мироотношения человека глубиной его индивидуализации профессионального

---

[4] Хуторский А.В. Доклад «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов» (Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО (23 апреля 2002 г.)).

вида решает система повышения квалификации, возвращающая работнику-специалисту его прежний и вечный статус ученика.

Задача повышения качества подготовки специалиста любого профиля – неизменно актуальна, т.к. она формулирует потребность общества не только сохранить свое собственное начало, но и развивать его в надежде на процветание. Эффективность общественного развития оказывается необходимо связанной с эффективностью личных усилий каждого члена общества повысить свою компетентность за счет углубления и расширения конкретизирующих ее ключевых компетенций.

Индивидуально-социальная компетентность специалиста сконцентрирована в понятии «профессионализм», динамическое содержание которого отражено в понятии «профессиональный рост» - комплекса позитивных, систематически накапливаемых изменений в опыте специалиста.

Очевидно, что профессиональный рост преподавателя, прежде всего, происходит в процессе его самообразования, а также под воздействием средств массовой информации, общения в профессиональной среде. Данные процессы, зачастую, носят фрагментарный и мозаичный характер. Системность же, чаще всего, связана с наличием форм внешней, институциональной организации процесса профессионализации. Эти задачи стоят перед структурами, занимающиеся повышением квалификации преподавателей. Первая структура такого рода возникла в России еще в 1858 г., когда в военно-медицинской академии открылся факультет усовершенствования врачей-преподавателей с набором в 10 человек в год.

Институт повышения квалификации вузовских преподавателей окончательно сформировался в советский период. В 1949 году при Московском, Ленинградском и Киевском университетах были организованы институты повышения квалификации (ИПК) преподавателей марксизма-ленинизма, преобразованные в 1955 году в ИПК преподавателей общественных наук. В 1967 году аналогичные институты были открыты при Ростовском, Ташкентском и Уральском университетах.

Главным звеном вводимой системы стали факультеты повышения квалификации (ФПК), открытые при ведущих вузах страны в 1967-1968 годы. Основными направлениями их работы стали повышения квалификации преподавателей вузов, организация научной стажировки преподавателей и семинаров-совещаний заведующих кафедрами.

Сложившаяся система повышения квалификации преподавателей ВУЗов имела централизованный характер. С началом перестройки произошла существенная автомизация деятельности ВУЗов и, прежде всего, в финансовой сфере. В настоящее время государственная политика в области развития кадрового потенциала преподавателей высшей школы ориентирована на создание внутривузовской системы повышения их квалификации.

Такой подход обладает рядом достоинств и недостатков. К «минусам» относятся, во-первых, некоторая стихийность размещения сети учебных подразделений, занимающихся повышением квалификации; во-вторых, слабая взаимосвязь, между повышением квалификации и должностным продвижением препо-

давателей; в-третьих, недостаточный контроль за качеством и конечным результатом повышения квалификации.

К достоинствам можно отнести:

1) большую степень дифференциации категорий слушателей, возможность работы с ними по индивидуальной программам;
2) рост уровня преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла;
3) организаия повышение квалификации в области новых и перспективных направлений науки и техники, гуманитарной культуры.

Основным «плюсом» современной системы повышения квалификации можно считать адресный учет потребностей в этом как сотрудников, так и образовательного учреждения в целом. С этим «плюсом» диалектически связан и «минус»: необходимость ограничиваться использованием внутренних, собственных кадровых ресурсов, т.е. определенные затруднения в активном обмене научно-профессиональном опытом с ведущими ВУЗами страны.

Факультет повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений создан в Оренбургском государственном университете с целью реализации системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов в области образования. В мае 2000г.

На факультете работает работает научно-методический совет, на котором рассматриваются вопросы программного методического обеспечения, введения новых курсов повышения квалификации, вопросы совершенствования факультетской системы контроля повышения качества учебного процесса, анализ структуры потребностей повышения квалификации преподавателей университета, обеспечение повышения квалификации в филиалах ГОУ ОГУ и др.

В основе деятельности ФПКП лежат следующие содержательно-методологические принципы:

- фундаментализация образовательной информации;
- практическая ориентированность учебных курсов;
- персонификация образовательного процесса с учетом реальных потребностей преподавателей в профессиональном и личностном росте.

К основным направлениям работы ФПКП относятся:

- создание системы непрерывного повышения педагогической квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений;
- разработка и внедрение профильных образовательных курсов для преподавателей различных специальностей университета;
- модернизация системы повышения квалификации слушателей ФПКП в сфере современных информационных технологий образования;
- формирование системы подготовки преподавателей по программам общегуманитарного цикла;
- подготовка начинающих преподавателей на основе освоения программы дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;

- подготовка преподавателей неязыковых специальностей по дополнительной образовательной программе с присвоением квалификации « Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».
- Фундаменктизация и систематизация образовательной информации у слушателей факультета обеспечивается высококвалифицированными преподавателями, работающими на ФПКП и сотрудничающими с ними, а так же в рамках таких программ повышения квалификации, как «Философия науки и образования», и «Педагогика и психология высшей школы» и др.

Принцип практической ориентированности учебных курсов реализуется организацией многоуровневой подготовки сотрудников ОГУ. На ФПКП осуществляется повышение квалификации не только преподавателей, но и работников университета, занимающих другие должностные позиции. Например, курс "Менеджмент в высшей школе" ориентирован на руководителей подразделений. Разработана программа проведения краткосрочных курсов для УВП, обслуживающих компьютеры. Образовательные программы по педагогике имеют две ступени: соответственно для начинающих преподавателей, не имеющих педагогической подготовки, и для преподавателей, нуждающихся в модернизации своих педагогических знаний.

Аналогичную двухуровневую структуру имеют курсы повышения квалификации, связанные с компьютерными технологиями: курсы компьютерной грамотности и курсы для тех, кто готов использовать в своей педагогической деятельности мультимедийные технологии.

Принцип учета реальных потребностей преподавателей и персонификации учебного процесса реализуется на ФПКП путем формирования спектра программ на основе анализа заявок о потребности кафедр и подразделений университета в повышении квалификации преподавателей.

Таким образом, описанная система повышения квалификации преподавателей высшей школы в целом ориентирована на углубление профессиональной компетенции и расширение поля ключевых общекультурных компетенций преподавателей при условии динамического совмещения этих взаимодополнительных процессов.

ДОЛГИХ С.В., МЕЛЬНИК О.А. ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

(Колледж электроники и бизнеса ОГУ)

1 Тезис.

О необходимости содержательной перестройки исторического образования.

В 70-80е годы, когда исторический образовательный блок в целом сложился, претерпев немало трансформаций, в нём были предельно уравновешены две составляющие: национальная и всеобщая (всемирно историческая). Отечественная история органично вплеталась в рамках господствующей идеологии в историю международную. Это было системное знание с широкими внутри – и международными связями.

Прежняя идеология не пережила системного кризиса, и в связи с переходом нашего общества на совершенно противоположную идейную позицию, историческое образование требует коренной перестройки. Изучение национальной истории вне системного знания и в условиях негативной этнической самоидентификации, плюс не утихающей, острой политической борьбы по ключевым трактовкам истории России должно быть свёрнуто. На время или окончательно – покажет этнополитическая и демографическая ситуация. Новые поколения представляют собой «этнический субстрат нового этноса» (Л.Н. Гумилёв), который пока ещё (а это будет очень недолго) говорит на русском языке, но уже слабо идентифицирует себя с русской культурой. Они не нуждаются в описании наших побед и территориальных приращений потому, что это была не их страна, и существующая страна тоже не их страна. На это обстоятельство давно пора открыть глаза и перейти к изучению всемирной истории в её этнологическом (история народов) и философско-культурологическом аспектах (история идей и ошибок Человечества [И.А. Ефремов]). Всемирная история в качестве основной образовательной парадигмы «снимет» конфликтность по поводу прошлого в нашем обществе (Н. Макиавелли) и позволит восстановить системность знания благодаря «вплетению» национальной истории во всемирную при условии жёстко дозированной информативности. Переход к преобладанию всемирно исторического знания требует и наше вхождение в западное ментальное поле, и образовательное пространство. Россия больше не империя, а лишь регион западно-атлантического мира, и «ненадолго национальное» государство.

2. Тезис.

Поиск новой «философии истории».

Ранее всё историческое образование строилось в нашей стране на идее освободительной борьбы. Теперь эта идея объявлена еретической, освободительная борьба заклеймена как «смертный грех», и некоторые деятели интеллигенции (композитор Николай Петров) всерьёз обосновывают тезис о том, что «… хороший коньяк пить должны не все». Это означает отказ от идеологии со-

циального освобождения от всех форм дискриминации и особенно по имущественному признаку. Провозглашён и «конец истории» (Ф Фукуяма), «вечность» эксплуатации человека человеком, Человечество разделено на «золотой миллиард» и «лузеров» (Бил Гейтс).

Уход одной философской базы предусматривает заполнение возникшего вакуума в мировоззрении. Что же должно по логике вещей заполнить место идеологемы «умершего» коммунизма? Со всей очевидностью это должен быть социал-дарвинизм – то есть, не будем ханжами – социальный расизм. Он и только он, оправдывает межчеловеческую конкуренцию, только опираясь на него, мы можем оправдать подготовку «конкурентно способной» (в первую очередь) личности.

Если предел мечтаний отечественной, да и мировой социальной элиты – вечное, нераздельное господство человека над другим человеком, значит, есть ещё один аргумент вывода из исторического образования национальной истории с ее вековечной ментальной философемой «совести» и «справедливости», так мешающих «победителям-лидерам» окончательно и бесповоротно растоптать «лузеров». Ни в одной зарубежной культуре, в мировоззрении ни одной западной цивилизации, прошедших вереницей перед историческим горизонтом, нет протеста против насилия и несправедливости. Ключевая современная «общечеловеческая ценность» - так называемые «права человека» – распространяется и распространяет само понятие «человек» лишь на членов «республики собственников» (С.Г. Кара-Мурза).

Исключение национальной истории необходимо ещё и ради недопущения шизофренической «разбалансировки» сознания формирующегося нового (российского?) этноса, которое может возникнуть при наблюдении явных противоречий высоких ценностей русской истории и культуры с происходящим вокруг. Исключение национальной истории даст людям «добровольное единомыслие» (Платон) и избавит от внутренних конфликтов вокруг истории, как «политики, обращённой в прошлое». Как ни странно, такой циничный и прагматичный подход позволит увеличить степень толерантности на основе личностной индифферентности и направить, наконец, «вечно болтающую» русскую интеллигенцию, которая (увы!) перестала быть «повелителем дум» (Владимир Буковский) в русло прагматической работы. Почему это осуществится? Потому, что не будет «точек преткновения» (Л.Н. Гумилёв) по поводу «вечно меняющегося прошлого».

3. Тезис.

Триединый базис исторического образования.

Должен строится на «трёх китах» - этнологии;
социологии;
культурологии.

Полиэтничность современного мира преодолима в ближайшем будущем уже потому, что большинство современных народов – суть «остаточные», «сходящие» с исторической арены цивилизации (Ганс Гербигер). Они лишены активного творческого начала (Арнольд Тойнби), есть лишь результат естественного вырождения, среди них, тем не менее, уже зарождаются новые социумы

«владык будущего», историческая память которых отвергает любое прошлое в любой его исторической интерпретации, кроме трёх выше упомянутых, т.к. они нейтральны мировоззренчески и толерантны психологически. Здесь могу быть привлечены даже столь спорные теоретические построения как социал-дарвинизм и этнологическая гипотеза Льва Гумилева, выдержанная в расистском духе.

Не стоит ханжески скрываться от действительности: если прежний дом рухнул, нужно найти, в себе волю уйти, плотно притворив дверь, в уже не существующем жилище, не допуская никакой половинчатости «сжечь» идейные мосты, иначе целому социуму будет грозить затянувшаяся анойя.

4. Тезис.

Социокультурная динамика общества и её философское осмысление.

Многие мыслители задумывались о роли философии в культуре и образовании. Культура, являясь формой трансляции (передачи) социального опыта через освоение каждым поколением не только предметного мира культуры, но и культурных ценностей, образцов поведения регулирует социальный опыт. А образование и есть специализированный способ трансляции и освоения культурного опыта. Э. Гуссерль в своём докладе «Кризис европейского человечества и философия» указывает на то, что весь «европейский мир» с его науками, изящными искусствами, ремеслами и социальными институтами был «рожден из идеалов разума, то есть духа философии». Так философия является основополагающим элементом (звеном) в существовании культуры и неотделимой от неё сферы образования.

Общество в этом вопросе играет не последнюю роль. Социальная организация деятельности окрашивается в национальный колорит или несёт массовидный характер, поэтому следует различать сферу субъекта культуры и деятельностную сферу. Через эту сферу происходят перенесения культуры на результаты материального и духовного труда. Происходит обратная связь. Если изначально «философский дух» «рождал» культуру, то теперь культура, функционируя и развиваясь, вносит свою лепту в существование философии (духовный труд).

Одного из представителей направления социальной философии П.Сорокина заинтересовала динамика общества и то, какие ситуации присутствуют в культуре. В своём сочинении «Социальная и культурная динамика» он отмечает характерные особенности ситуации в обществе. Сорокин выделяет кризисное состояние культуры, полагая, что кризис культуры не случайная, а неизбежная, внутренне необходимая черта мирового исторического процесса, подчинённая определённым законам. Кризисное состояние современного общества обусловлено системной трансформацией западной культуры: с её переходом от старой социокультурной суперсистемы к новой, с присущим ей типом мировоззрения. Диагноз Сорокина современной ему социальной ситуации, заключается в том, что разрушается доминирующая «чувственная система европейской культуры». По мере её разрушения разрушаются и все институциональные компоненты жизни. Поэтому кризис носит тотальный, интегральный характер. Но при всей его глобальности, в нарастающей анархии и хаосе гибнущей суперсистемы воз-

никают новые ростки будущих культуры и общества. Характерная черта кризиса, по Сорокину, заключается в балансе ослабевающего старого и ещё слабого нового.

С точки зрения А.Тойнби, в каждом возникающем и растущем общественном организме присутствуют два элемента: творческое меньшинство и абсолютное большинство. Меньшинство двигает этот социум, находя ответы на вопросы, поставленные миром, а социальное поведение большинства определяется тем, что Тойнби называет мимесисом – имитацией. Оно имитирует поведение, систему ценностей и целей творческого меньшинства, а это значит – следует за ним.

Но случается так, что творческое меньшинство, утрачивая свою творческую способность, утрачивая своё энергетическое лидерство в обществе, вовсе не собирается утратить и своё формальное лидерство, своё привилегированное положение. Когда золота не остаётся, его заменяют бумагой. Меньшинство перестает быть творческим, им движет стремление, «совершив однажды творческий акт, почить на лаврах в своём сомнительном рае, где, как ему кажется, оно будет до конца своих дней пожинать плоды обретённого счастья». Подобное исчерпание правящей элитой своего творческого потенциала и вызывает цивилизационный надлом.

Само представление общества как творящего элемента даёт особую специфику культуре, когда культура воспринимается только в одном смысле: сфера литературы и искусства и т.д., а так же всё, что «наработало» общество за свою историю, т.е. весь сотворённый человеком мир – так называемые артефакты (от лат. artefactum – искусственно сделанное). Виденье проблемы взаимодействия культуры, философии и образования мыслители акцентируют всё же на уровне образованности данного общества. Сама динамика общества обусловлена отношением «меньшинства» и «большинства», в том, что вклад в социокультурное движение привносят и те и другие как факторы регресса и прогресса, которое приводит к состоянию кризиса современного общества. Который в свою очередь тоже является двигателем общества, как упадок прежнего (старого) и возможность найти выход в новое, хотя ещё и слабое.

ЕВГЕНЬЕВА Н. А. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

(Оренбургский государственный университет)

Самая страшная из грозящих нам катастроф - это не столько атомная, тепловая и тому подобные варианты физического уничтожения человечества, сколько антропологическая - уничтожение человеческого в человеке.
М. К. Мамардашвили

Все прогрессы реакционны, если рушится человек.
А. Вознесенский

Одним из ведущих факторов, определяющих развитие современного мира, является продолжающийся рост научно-технического и информационного потенциала человечества. Беспредельный технологический прогресс оказал фундаментальное и крайне противоречивое влияние на развитие человеческого общества. С одной стороны, научно-технические достижения многократно увеличили экономическую мощь человечества, с другой стороны, они способствовали нарушению экологического равновесия, глубокой трансформации экономических и социальных структур общества, что привело к возникновению глобальных проблем, затрагивающих основы человеческого бытия. Становится очевидным, что традиционный ход общественного развития — это всё ускоряющийся бег к пропасти, несущий трагедию для Homo sapiens как биологического вида. (Н. Н. Моисеев)

По Д. И. Фельдштейну, выход из современных кризисных состояний предполагает переход общества на новый уровень функционирования, а реальное положение требует осмысления его развития в рамках планетарно-целостного социоестественного процесса. (6, с. 425)

Первые попытки осмысления того общепланетарного порядка, который необходим для продолжения истории цивилизации, мы находим в наследии ряда российских философов и естествоиспытателей, которые рассматривали родовую сущность человека в категориях совокупного социального субъекта, глобального субъекта. Это своеобразное умонастроение сложилось в России во второй половине XIX века и получило название русского космизма. В философии данное течение было представлено такими масштабными умами, как Н. Ф. Фёдоров, В. С. Соловьёв, П. А. Флоренский, Н. О. Лосский, в литературе - именами Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Теория русского космизма была обогащена исследованиями и научными выводами блестящих естествоиспытателей: В. И. Вернадского, К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского, Н. А. Умова и других.

Философским основанием русского космизма считают теорию всеединства В. С. Соловьева, в рамках которой «вселенское человечество» рассматривается в качестве интегрального фактора истории, реализующего первичное божественное единство космоса.

Философия русского космизма обосновывает идею активной эволюции, в которой орудием сознательного совершенствования природы становится разум человека. По мысли Н. Ф. Фёдорова, проект регуляции включает в себя как внешнюю регуляцию природных процессов, так и внутреннюю регуляцию процессов, протекающих в самом человеке.

Исчерпывающий ответ на вопрос о месте человека в картине общепланетарного развития дал В. И. Вернадский. Отбросив противопоставление общества природе, учёный подошёл к пониманию общества как необходимой части биосферы. На основе доразвития человеком организованности биосферы должна будет сформироваться ноосфера. Ноосфера понималась им как определённая ступень, этап в развитии биосферы, когда сознательная, преобразующая деятельность людей становится реальной движущей силой этого развития. Таким образом, В. И. Вернадский в перспективе отвёл человеку роль основной геологообразующей силы, поставив условием исполнения данной миссии творчество его принципиально новой нравственной и физиологической природы.

Русский космизм явился идейным источником современной системы взглядов о коэволюции общества и природы. В данном контексте Н. Н. Моисеев пишет в конце XX столетия о едином синергетическом мировом процессе, который охватывает неживую природу, живое вещество и общество. Это три уровня организации материального мира - звенья одной цепи. Общий процесс саморазвития материи подчиняется единой системе законов, действующих во Вселенной. Характерные времена данных законов лежат за пределами доступных нам сегодня знаний и измерений, что позволяет считать их постоянными. Всё развитие нашего мира выглядит сложной борьбой различных противоположных начал и противоречивых тенденций на фоне непрерывного действия случайных причин, разрушающих одни устойчивые (точнее, квазистабильные) структуры и создающих предпосылки для появления новых.

Приложение данных принципов развития к сфере общественного бытия объясняет существование бесконечного разнообразия социальных, политических, производственных структур, а также национально-культурный и духовный плюрализм. Эта мозаичность, это противоречивое единство, по Н. Н. Моисееву, может оказаться фактором, стимулирующим развитие общественного бытия: «Пестрота национальной палитры планеты Земля — это благо, великое благо, данное нам Природой и её законами. Подобно генетическому разнообразию, разнообразие национальное - это защита популяции Homo sapiens от случайных превратностей судьбы. Ведь каждая национальная культура, каждая традиция — это память об опыте Человека. Потеря национального, а следовательно, и культурного разнообразия, подобно утрате разнообразия генетического, крайне опасна — не побоюсь сказать, смертельно опасна для будущего человечества». (3, с. 240)

Сходную точку зрения высказывает также Д. И. Фельдштейн: «Только

сохранение и развитие разнообразия (культурного, этнического и т. д.) обеспечивает сохранение устойчивости системы общества. Воссоздание такого разнообразия через культуру — необходимое условие функционирования общества в его планетарном определении. И человек должен исходить в своей жизнедеятельности из необходимости воспроизводства такого разнообразия». (6, с. 429)

Итак, стремление к сохранению национально-культурного разнообразия населения планеты Земля должно рассматриваться как одна из стратегий выживания человечества.

Многие учёные и философы подчёркивают исключительную значимость в предотвращении всепланетной катастрофы непосредственно субъективного, человеческого фактора.

Так, Ю. А. Шрейдер указывает на неслучайность наложения во времени антропологической и экологической катастроф. По его мнению, и та, и другая имеют общие корни. Учёный связывает возникновение глобальных проблем с «коренной порчей общечеловеческих ценностей или, более точно, с фактическим отступлением от них». (2, с. 9) При этом Шрейдер считает человека носителем высокого нравственного начала: «Сама возможность антропологической катастрофы означает, что грозящая нам необратимая гибель общего человеческого дома порождена не сущностью человека, фатально приводящей к дурной цивилизации, но порчей этой сущности. Это делает осмысленным поиск человеческих причин разворачивающихся катастрофических событий». (2, с. 8) Таким образом, причина экологических бедствий лежит, по Шрейдеру, в выборе ошибочных ориентиров, следствием которых оказываются не только ущерб, нанесённый природе, но и ущерб человеческой сущности.

А. Печчеи связывает выход на передний план проблемы самоформирования и развития человека с неравномерностью, с одной стороны, нравственного, с другой стороны, социального и научно-технического прогресса: «При всей той важной роли, какую играют в жизни современного общества вопросы его социальной организации, его институты, законодательства и договоры, при всей мощи созданной человеком техники не они в конечном счете определяют судьбу человечества. И нет и не будет ему спасения, пока сами люди не изменят своих привычек, нравов и поведения. Ибо суть проблемы, которая встала перед человечеством на нынешней стадии его эволюции, заключается именно в том, что люди не успевают адаптировать свою культуру в соответствии с теми изменениями, которые сами же вносят в этот мир, и источники этого кризиса лежат внутри, а не вне человеческого существа, рассматриваемого как индивидуальность и как коллектив. И решение всех этих проблем должно исходить прежде всего из изменения самого человека, его внутренней сущности». (4, с. 123-124)

Д. И. Фельдштейн пишет о том, что в существующих условиях по-новому ставится вопрос о человеке как субъекте исторического действия. Человек, его активная позиция и степень его подготовленности как субъекта деятельности выступает в качестве главного, сущностно определяемого момента позиции «человек — среда обитания» и действенного фактора в её построении. Такой подход определяет степень, возможности, тенденции и перспективы историче-

ского решения глобально значимых проблем. Однако для осмысления характера и условий взаимодействия человека и среды в деятельности человека по воспроизводству общества, а также для проектирования условий прогресса последнего необходима разработка новой теории и методологических позиций познания и воспитания самого человека, отвечающего в своем поведении глобально значимым принципам планетарного мышления.

Описанные глобальные характеристики и проблемы современного мира не оставляют человечеству выбора в определении образовательных стратегий, в основе которых должны лежать личностная обращённость и многомерный диалог культур.

Для изложения разделяемой автором работы «философии образования» представляется необходимым выделение цепочки взаимосвязанных между собой категорий: *культура ⇔ образовательная среда ⇔ образование ⇔ образовательное пространство ⇔ диалог*. Учитывая многовариантность толкования данных понятий, следует с самого начала чётко определить границы их употребления в нашем исследовании.

Точкой отсчёта в нашем исследовании является феномен культуры.

Культура - универсум искусственных объектов (идеальных и материальных предметов; объективированных действий и отношений), созданный человечеством в процессе освоения природы и обладающий структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными).

Под *образовательной средой* понимается система культурных фактов, которая изобретается человеком и представляет собой как окружающие его предметы, так и содержащиеся в них в снятом виде общечеловеческие способы удовлетворения человеческих потребностей. *Образовательное пространство* есть пространство жизни субъекта, формируемое на основе образовательной среды, культурные факты которой им осмысляются, т.е. приобретают индивидуальный смысл. Связующим звеном между двумя ключевыми понятиями является понятие *образование*, рассматриваемое как социальный институт. Для того, чтобы образовательная среда превратилась в образовательное пространство, система образования должна выполнить социальный заказ, который есть не что иное, как про-образ человека, необходимого обществу для воспроизводства и развития данного типа культуры. (И. Г. Шендрик)

Понятие *диалог* рассматривается в контексте нашего исследования двояко. В широком смысле слова диалог понимается как «множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинная полифония полноценных голосов». (М. М. Бахтин) При этом многозвучие не есть синоним хаоса. Наличие и сосуществование бесконечного множества нередко взаимоисключающих истин не означает отсутствия единой, абсолютной истины. Разнообразны, вариативны лишь пути её познания. Диалогическое сознание и означает признание у Другого права на свой путь постижения абсолютной истины. В узком смысле слова под диалогом понимается некий универсальный принцип, регулирующий ход и характер образовательной деятельности; такая качественная организация образовательного процесса, когда решение той или иной проблемы на границе разных позиций и представлений становится стимулом к формули-

рованию и уточнению личностных смыслов, целей и ценностей участников диалога.

С целью выявления актуальности понятия *диалог* для современной образовательной практики проследим соотнесённость понятий *образовательная среда*, *образование*, *образовательное пространство* в преломлении к различным историческим эпохам в рамках развития европейской цивилизации. При этом обратим особое внимание на степень адекватности целей и смыслов создания образовательного пространства на основе той или иной образовательной среды способам взаимодействия участников образовательного процесса.

Понимание мира человеком с позиции античности означало: определить Хаос и эйдетизировать его в Космос. Отсюда образование в культуре античности направлено на приобщение человека к Космосу, поиску гармонии, которая выражается в прекрасных образцах. Способ коммуникации между обучающим и обучающимся - диалог между человеком и человеком (антропоцентризм).

В средние века понять что-либо означало понять феномен в его причащении к всеобщему Творцу. Это касалось и познания человека, который является образом и подобием Бога. Поэтому в основе схоластического типа образования лежат принципы теоцентризма и антропоцентризма. Способ коммуникации - диалог (между человеком и Божеством, между человеком и человеком).

Безусловной ценностью Нового времени является научная рациональность, идеалом человеческого бытия - реализация себя в предметной области. Отсюда смыслом классического типа образования становится подготовка человека к производственной деятельности. Техноцентризм (человек есть средство развития производительных сил) вытесняет из образовательного процесса диалог и ставит на его место монолог как способ передачи от обучающего к обучаемому огромного массива фактических знаний, дидактически преобразованных для удобства усвоения. В рамках техногенной цивилизации человек постепенно стал заложником того, что он сам создал: научного знания. Установка на рассмотрение фактов вне их зависимости от субъектов, к ним причастных, с неизбежностью ведёт к дегуманизации образования, к дегуманизации общества.

Отсюда происходит закономерная отмашка маятника в обратную сторону: в настоящее время идёт смена образовательной парадигмы *наукоценность* на *человекоценность*.

И. Г. Шендрик выражает предположение о том, что одной из основных причин современного глобального кризиса образования является неадекватность создаваемого образовательного пространства (прежде всего содержания образования и его практики) образовательной среде, т. е. рассогласование прообразов культуры, с теми про-образами, которые предлагаются существующей системой образования. В настоящее время в образовании через его содержание и практику создается образовательное окружение, соответствующее классической рациональности Нового времени, в то время как жизнь требует овладения рациональностью неклассического типа. Быстрота и лавинообразный характер социокультурных изменений резко сократили объём инвариантных знаний в информационном пространстве человечества, стимулировали сдвиг непосред-

ственной передачи однозначно интерпретируемых знаний и норм деятельности на периферию образовательного поля культуры. Отсюда ключевой характеристикой образования должна стать его многомерность, изоморфная многомерной структуре мира. В центре образовательного процесса оказывается личность как многомерная система интеллектуальных, психофизиологических, нравственных, социально-коммуникативных качеств. Актуальным становится вопрос о возвращении к диалогу как универсальному принципу организации образовательного процесса.

Таким образом, превращение образования в гуманитарный феномен, его переход от просветительской к культуротворческой парадигме, от знаниецентристской к личностно-центрированной модели есть смысл переживаемой нами эпохи, требование и примета нашего времени.

Литература

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. - М., 2003.
2. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и фр. / Вступ статья Ю. А. Шрейдера. - М., 1990.
3. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. - М., 1990.
4. Печчеи А. Человеческие качества.- М., 1980.
5. Русский космизм. Антология философской мысли. - М., 1993
6. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. - М., Воронеж, 1996.
7. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. - М., 2003.

ЕВТЫХ С.Ш. ДЕЛОВАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

… люди не рождаются, а ***становятся*** теми кто они есть.
К.А. Гельвеций

На современном этапе развития нашего общества высшая школа претерпевает значительные изменения, и, в связи, с этим совершенствуется весь учебно-воспитательный процесс. И важное место в этом процессе занимает культура. Феномен культуры сложен и многогранен, что предопределяет множество подходов к его изучению, описанию и развитию.

В самостоятельном значении понятие «культура» появилось впервые в трудах немецкого юриста С. Пуфендорфа (1632 – 1694 гг.). Он употреблял его для обозначения результатов деятельности общественного человека. В трактовке С. Пуфендорфа культура противопоставлена природному состоянию человека. Этот смысл чего-то внеприродного, чего-то развиваемого и культивитруемого человеком сохраняется в понятии «культура» и по настоящее время.

В современных гуманитарных науках понятие «культура» относится к числу фундаментальных. Исследователи обращают внимание на определение культуры как социального и антропологического феномена, наиболее полно раскрывающего взаимосвязь «культура-человек», «культура-образование». А.И. Арнольдов, Ж.М. Бенуа, Н.Б. Крылова, М.С. Каган, В.М. Межуев, В.М. Розин представления о культуре выводят из общего философского представления о строении бытия, рассматривающего культуру в единстве с человеком как «выражение сущностных сил человека или как интегративный способ человеческой деятельности».

Остановимся на более обширном определении термина «культура», которое дал А.Я. Флиер «Культура – это *«возделанная» среда обитания людей*, организованная посредством специфических человеческих способов (технологий) деятельности и насыщенная продуктами (результатами) этой деятельности; *мир «упорядоченных» коллективов людей*, объединенных системой отношений, коллективно решаемыми проблемами и опытом совместной жизнедеятельности; < …> *мир «возделанных» личностей*, чье сознание и поведение мотивируется и регулируется не столько биологическими, сколько социальными интересами и потребностями, общепринятыми нормами и правилами их удовлетворения, воплощенными в системах социальных целей, идеалов, ценностей, правил, обычаев, стандартов, методов социализации и инкультурации личности, и опредмеченными в специфических чертах технологий и продуктов человеческой деятельности; <…> *мир творчества* – открытия новых технологий материального и духовного производства; *мир «культурных текстов»*, фиксирующих все

перечисленные формы социального опыта в различных знаковых системах» (1, с. 119-120).

Мы же рассмотрим культуру в деловом контексте. В литературе, которая исследует феномен деловой культуры, существует довольно много родственных понятий: деловая культура, культура общения, коммуникационная культура, организационная культура, корпоративная культура, культура фирмы и т.д. Необходимо развести данные понятия. Но чаще всего данные понятие замещают друг друга.

Слинкова О.К., кандидат экономических наук, доцент Братского государственного технического университета рассматривает организационную культуру как «социально-психологический портрет организации; как выражение ее ценностей; как кредо или символ веры организации; как дух и стиль жизни, характеризующий организацию; как проекция личностных черт руководителя на стиль жизни организации, как философия и идеология управления и т.д.» (2).

Мы не можем с ней согласиться в том, что «деловая культура» имеет более узкое значение и обычно соотносится с той сферой деятельности организации, которая связана с ведением деловых бесед, переговоров и достижением договоренностей. И поэтому, по ее мнению, этот термин часто употребляют как синоним понятия «деловой этики».

Однако деловая культура может быть определена и как «культура получения и распределения прибыли» (3). П.Н. Шихирев также считает, что ***деловую культуру*** можно разложить на *организационную культуру,* или культуру данной конкретной фирмы, данной конкретной общности людей, которые организованы или, как еще принято говорить, институционализированы, т.е. сведены в какое-то учреждение, социальный институт.

Нам интересен вопрос рассмотрения деловой культуры с позиций самопрезентации, имиджа человека, как представителя той или иной организации.

Имидж (англ. image) – 1.Образ; изображение. 2.Отражение (в зеркале). 3.Облик человека, характеризующий его умение со вкусом одеваться, носить костюм, причесываться, пользоваться косметикой, вести себя в обществе (4, с. 87).

Результаты опроса общественного мнения среди руководителей и сотрудников различных фирм – как российских, так и западных – показали, что между имиджем и карьерой существует прямая зависимость, какой бы сферы деятельности это не касалось. Оказалось, что удачный имидж – наиболее значимая характеристика для всех работников, постоянно находящихся на виду. Немецкий психолог Йорг Шульц подчеркнул, что «При выборе кадров на различных этапах карьеры манера одеваться приобретает все большее значение. Одежда является неким «социальным сигналом», своего рода «визитной карточкой» (5, с. 8).

К сожалению, российскому предпринимателю приходится самостоятельно создавать свой образ, поскольку имиджмейкеров[5] в нашей стране недостаточно. На Западе давно существуют высшие учебные заведения, в которых го-

---

[5] ***Имиджмейкер*** (англ. imagemaker < image имидж + to make делать) – профессионал в области создания имиджа какого-либо лица, организации и т.д. (6, с. 229).

товят имиджмейкеров, а в нашей стране пока только создаются группы специалистов, имеющих соответствующее образование и призванных формировать образы политика, делового человека, а также фирмы или корпорации. К ним относятся психологи, стилисты, преподаватели культуры речи, педагоги по пластике и этикету.

В отличие от биологических свойств человека нормы культуры, а в частности, деловой культуры, не наследуются генетически, а усваиваются только методом обучения. И задача педагогов обучить будущих дизайнеров по квалификациям: графический дизайн, дизайн костюма и др. основам проектирования в графическом дизайне, теории и методологии дизайна проектирования костюма, средств визуальной коммуникации и т.п.

Тематика курсовых и дипломных проектов, предлагаемых студентам-дизайнерам, позволяет раскрыть деловую культуру в аспекте дизайн-проектирования. В основном это региональные фирмы и организации предлагают разработать им фирменный знак, логотип, визитную карточку, деловой костюм сотрудников (мужчин и женщин).

И основная задача, которая стоит перед будущим дизайнером выдержать все компоненты в едином стиле.

Слово «стиль» – латинского происхождения и первоначально обозначало заостренный инструмент для письма. Итак, исходное терминологическое значение слова «стиль» «есть такая организация письменной речи, которая в наивысшей степени позволяет ей осуществить как родовые возможности всякой вербальной коммуникации, так и наиболее эффективно воспользоваться видовыми преимуществами письменной вербальной коммуникации, заключающимися в возможности долговременного хранения и обеспечения особой отчетливости сообщения. Достаточно скоро это коммуникативное средство отделяется рефлексией от первоначально зафиксированного носителя – письменной речи – и переносится на всякую человеческую информацию, обозначая ее невербальную и невербализуемую выразительную организацию: речевой стиль, архитектурный стиль, «большой» стиль, стиль одежды, стиль Моцарта, стиль жизни и т.д.» (7, с. 210).

Здесь мы наблюдаем, рефлексивные применения термина «стиль», которые отнесены к самым разнообразным явлениям, но их объединяют существенные эмоционально-коммуникативные признаки формальной организации предлагаемого для рассмотрения явления. Например, «<…> *большой стиль* фиксирует общие или аналогичные признаки выразительной организации различных артефактов, характерной для какой-либо эпохи; *стиль одежды* предполагает выразительное единство внешних признаков различных элементов костюма, свидетельствующих об определенных социальных и индивидуальных внутренних признаков его хозяина; <…> *стиль жизни* фиксирует характерные внешние формальные признаки поведенческой цепи субъекта, открыв единство которых мы можем получить эмоциональное знание наиболее характерной внутренней мотивации поступков этого человека» (7, с.211).

В деловой культуре под корпоративным стилем следует понимать термин, обозначающий понятие, которое выражает «существенные формально-вы-

разительные признаки основной деятельности корпорации в тех аспектах, которые необходимы для создания и поддержания инвариантного значения желательного ее имиджа в восприятии собственного персонала корпорации, ее клиентов и деловых партнеров» (7, с.211).

Для рефлексивного корпоративного стиля имеет огромное значение три видовых понятия:

- во-первых, корпоративный предметный стиль;
- во-вторых, корпоративный речевой стиль;
- в-третьих, корпоративный стиль одежды.

Создание корпоративного предметного стиля является *метафункцией* дизайна как внешнего облика здания корпорации, так и интерьера. Корпоративный речевой стиль должен служить основным целям – корпоративному эффективному выживанию и профессиональному позиционированию корпоративной деятельности.

Однако для нас наиболее значимым является рассмотрение корпоративного стиля одежды, который является частным случаем коммуникативного действия предметной среды. Но следует заметить, что одежда превосходит другие проявления предметной среды, поскольку обладает определенной интимностью и личностностью информации о ее носителе. Таким образом, одежда субъекта говорит об эмоциональном модусе его участия в интегральной корпоративной деятельности.

«В соответствии с этими *высокоиндивидуализированными и высокоперсонализированными* функциями одежды психологические службы корпорации должны проводить последовательную, но в высшей степени толерантную политику *коммуникативной унификации* одежды своих сотрудников <…>. В других случаях достаточно содержательной конкретизации критерия визуального соответствия одежды сотрудников эстетическим принципам формирования корпоративной предметной среды.

Сверхзадачей коммуникации корпорации с внутренними реципиентами будет неизбежное *отождествление распознанных признаков общего корпоративного стиля одежды с общей корпоративной мотивацией деятельности и общим корпоративным менталитетом*» (7, с. 224).

Для дизайн-проектирования делового костюма, мы предложили студентам рассматривать костюм с позиции эстетической ценности, включающей эстетические категории, сгруппированные по признакам (Е.В. Плотникова):

- нормативные признаки, благодаря которым создается любой костюм (удобство, нравственность, утилитарность, универсальность, качество, носибельность, экономичность, практичность и т.д.);
- социальные признаки, обусловленные попыткой формирования целостной личности, включением в социальную среду, обретением социального статуса через костюм (символизм, функциональность и т.д.);
- вкусовые признаки, определяются тем, в какой мере выраженная в нем субъективная оценка соответствует объективной эстетической ценности, способностью воспринимать и переживать красоту (гармония, об-

разность, ансамблевость, оригинальность, красота, коммуникабельность и т.д.).

Гармония (цветовая, стилевая), ансамблевость и образность – это категории, отражающие «объективное состояние субъективного восприятия костюма как социально-культурного явления. В них реализуется творческая природа человека, они взаимосвязаны, но вместе с тем каждая категория имеет содержательную устойчивость. Эти же категории выступают и как критерии оценки любого костюма» (8, с. 9).

При оценке студенческих работ на заданную тематику учитывается авторское самовыражение в костюме (эскизе – графической подаче) и их прикладная (выполнение костюма в материале) и практическая (умение носить костюм субъектом) значимость.

И несомненно, что единство технического и эстетического в дизайн-проектировании благодаря высокой трансформации технического через эстетическое станет основой разрешения проблемы гармонического взаимодействия в системе «человек-объект-среда».

Литература.

1. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с. – (Серия «Gaudeamus»).
2. www.conf.bstu.ru.
3. http://big.spb.ru.
4. Орленко Л.В. Терминологический словарь одежды. – М.: Легпромбытиздат, 1996. – 345 с.
5. Кановская М.Б. Деловой этикет для успешных людей / М.Б. Каневская. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 189 с.: ил.
6. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е.С. Зенович. – М.: ООО «Агенство «КРПА «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 778 с.
7. Дзинкевич С.А. Эстетика рекламы: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 232 с.
8. Плотникова Е.В. Развитие эстетической культуры личности средствами костюма: Автореф. дис. … кандидата педагогических наук. – М., 1995. – 17 с.

ЕГОРОВА Ю.Н. ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Оренбургский государственный педагогический университет)

Социально-педагогическая идея прошла в своем развитии несколько периодов начиная с древнейших времен до настоящего времени. В трудах Т.Кампанеллы, Ж.Фурье, Р.Оуэна, Э.Кабс, С.Фора, С.Френе, М.Монтесори содержатся положения о социальном характере воспитания человека, о педагогизации социальной среды, об оптимизации взаимодействия человека и социума. Истоки социального подхода можно обнаружить в трудах и наследии мыслителей социалистов-утопистов Т.Мора, Т.Кампаенеллы, в педагогических системах д.Локка, И.Песталоцци, И.Гербарта. Термин «социальная педагогика» был впервые предложен А.Дистервегом в середине 19 века, но стал активно употребляться только в начале 20 века.

В конце 19 века идеи социальной педагогики, единства образования и среды, социального образования «прорастали» в реализации различных форм нестандартного обучения и воспитания, увязывающих педагогические проблемы с социальными в процессе образования (О.Вильман, П.Наторп, Р.Штайнер).

Все эти идеи находили свое отражение в социально-педагогических концепциях и развитии опытно-экспериментальной работы. К началу 20 века образование. В России стало осмысливаться как сфера человеческой деятельности и непосредственно влияющее на судьбу отечества. Принцип «познания и самопознания человека», взгляды на личность как на активного субъекта образования, других видов жизнедеятельности, с опорой на его способности, предпочтении , интересы обосновали в своих трудах В.Водолазов, П.Каптерев, П.Лесгафт, М.Ломоносов, Н.Неклюев, Н.Пирогов.

Основные положения социально-педагогической концепции образования, выдвинутые К.Д.Ушинским и развитые его последователями Н.А.Корфом, Н.Ф.Бунаковым, И.Н.Ульяновым, А.Я.Герлом, Л.Н.Моздалевским предполагали развитие педагогики семейного воспитания и рассматривали процесс образования, исходя из сущности человека, на антропологических основаниях.

Проверенная в процессе опытно-педагогической работы в начале 20 века теория социальной детерминированности образования (П.П.Блонский, М.В.-Крупенина, Н.П.Кузин, А.В.Луначарский, П.В.Руднев, В.Н.Шульгин, С.Т.Шацкий) значительно продвинуло разработку проблем социальной педагогики, доказывая взаимообусловленность влияния средовых факторов на развитие личности и являясь первой попыткой обоснования «педагогики среды» в России.

Историко-логический анализ становления социальной педагогики и социально-педагогического образования, проведенный в динамике, позволяет проследить тенденцию постепенного расширения пространства (функционального поля) социальной педагогики и социально-педагогического образования.

Современная модель социально-педагогического образования основывается на комплексном полиуровневом интегративном подходе, ориентации на

социальный заказ формирования кадровых ресурсов для предприятий, учреждений, разноведомственных социальных служб региона.

Профессиональное социально-педагогическое образование рассматривается как процесс вхождения личности в мировую и национальную цивилизацию и культуру.

Структура программы высшего социально-педагогического образования включает четыре блока (Общекультурный, психолого-педагогический, общепредметный, профессиональный) и предполагает изучение дисциплин специализации социального педагога. Важным компонентом является овладение профессионально-этической культурой, включающей в себя единство нравственной сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкое восприятие прекрасного в человеческих отношениях, способность сопереживать и т.д. Психолого-педагогическая подготовка предполагает овладение педагогикой отношений в социуме, в семье, быту, общине, открытой микросреды человека, досуга, в работе с различными категориями населения. Предметно-профильная подготовка предполагает изучение социально-педагогических дисциплин и дисциплин специализации. Социально-педагогическая деятельность включает работу с различными категориями населения и разной типологией проблем. В связи с этим, в рамках вуза в содержание учебного плана включаются дисциплины специализации (социально-педагогическая деятельность в дошкольных учреждениях; в физкультурно-оздоровительных учреждениях; в общеобразовательных учреждениях; в учреждениях начального и среднего профессионального образования; в учреждениях дополнительного образования;). Образовательный стандарт позволяет учитывать особенности региона, где функционирует вуз (исполнение социального заказа в кадрах для системы социального обслуживания населения). Таким образом, создается возможность в рамках учебного плана сочетать обязательность требований государственных и региональных интересов.

Наряду с вузовской подготовкой социальных педагогов активно развивается допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка социальных педагогов. При различных фондах, центрах, ассоциациях, детских и молодежных общественных объединениях подростки получают социально-педагогические знания, вводятся в мир профессии, приобретают навыки социально значимой деятельности.

Со времени организации временных научных коллективов (ВНИКов), работавших в первой половине 90-х годов под эгидой Комплексной программы РАО «Социальная педагогика», а также целого ряда исследовательских коллективов, возникших в региональных вузах, расширились территориальные границы, на которых осуществляется подготовка социальных педагогов (Москва, Санкт-Петербург, Тамбов, Ярославль, Пермь, Челябинск, Екатеринбург и другие города России).

Охарактеризуем опыт организации подготовки и переподготовки социальных педагогов в некоторых из регионов страны.

Так, образование социальных педагогов Воронежской области включает:

- систему профессиональной подготовки (обучение социальных педагогов на базе Бутурлиновского педагогического училища, Рессошанского педагогического училища; на базе высшего образования — Борисоглебский государственный педагогический институт, Воронежский государственный педагогический университет, Воронежское отделение Института социальной работы АСОП и Р, зарегистрированное на базе ВГПУ в январе 1996 года);
- систему курсовой переподготовки в институтах усовершенствования учителей;
- курсовую систему повышения квалификации социально-педаго-гических кадров;
- допрофессиональную систему подготовки (имеется опыт подготовки помощников социальных педагогов, осуществляемой на базе школы № 57 и Центра творчества детей и молодежи Ленинского района г. Воронежа).

Первые шаги организации многоуровневой системы обучения социальных педагогов и социальных работников в Нижегородском регионе относятся к 1996/97 учебному году. Реализация проекта осуществляется на базе Волго-Вятской академии государственной службы. В рамках проекта отработаны программы «Специалист по социальной работе» и «Путь к деловому миру», реализуются пункты о подготовке социальных педагогов из числа военнослужащих и введении должности социального педагога в силовых структурах страны .

Интересен опыт подготовки социальных педагогов разных специализаций, осуществляемый с 1991 года под руководством Заполярного Центра социальной педагогики и социальной работы. С 1992 года осуществляется организационно-методическая разработка идей подготовки социальных педагогов культурно-досугового профиля на базе Норильского лицея искусств как одной из форм допрофессиональной подготовки. А с 1994 года ведется подготовка социальных педагогов по специализации домашний воспитатель-гувернер.

Создана и действует модель кадровой подготовки специалистов в области социальной педагогики и социальной работы в северном регионе, в частности, с 1996 года — в Архангельской области. Социальный заказ этого региона предполагает подготовку социальных педагогов и социальных работников, способных оказывать профессиональную социальную и социально-педагогическую помощь семьям, детям, подросткам «группы риска». Сегодня Архангельский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников образования начал готовить социальных педагогов к работе в школе, в детских домах, школах-интернатах, в учреждениях дополнительного образования, специальных школах. Большое значение имеет допрофессиональная подготовка будущего специалиста в социально-педагогических классах общеобразовательных школ, профессиональных училищах, колледжах Архангельска.

Реализация проекта «Образование в области социальной работы» осуществляется в Центрально-Черноземном экономическом регионе с 1995 года, где подготовка социальных педагогов осуществляется в комплексе.

Базой подготовки социальных педагогов и социальных работников являются Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбовское отделение Института социальной работы, Тамбовское педагогическое училище

№ 1, Тамбовский медицинский колледж и другие учебные заведения. Имеется Центр социальной педагогики и социальной работы. В среднем в год обучается 400—500 человек. Выпускникам дневного и заочного отделений ТГУ выдается диплом. Прошедшим допрофессиональную подготовку со специализацией «помощник социального педагога» выдается сертификат международного образца. Предусмотрено получение студентами ТГУ дополнительных специальностей: семейный логопед, преподаватель школы диалога культур, семейный воспитатель, организатор технического и художественного творчества детей, школьный социолог и др. Курсы повышения квалификации социальных педагогов и социальных работников ежегодно оканчивают 200—300 человек. Ведется обучение безработных второй профессии.

Усиление социальной напряженности, рост числа нуждающихся в социальной защите вызвали необходимость развития института социальных работников и социальных педагогов в Прикамском регионе. Коллектив Института непрерывного педагогического образования (г. Набережные Челны) разработал проект, целью которого является практическая реализация системы подготовки социальных педагогов и социальных работников, осуществляемая с 1994 года в городе Набережные Челны и девяти районах региона.

Развитие института социальных педагогов и социальных работников осуществляется через выявление потребности города в кадрах, с учетом острых социальных проблем — молодежная безработица, рост преступности среди несовершеннолетних, недостаток внимания к детям, закрытие детских садов и т.д.

С 1991 г. вопросы подготовки социальных педагогов становятся ядром образовательных программ Центра социальной педагогики Российской Академии образования, Института социальной работы (г. Москва), Института молодежи (факультет социальной работы и административного управления). В порядке эксперимента с сентября 1995 года Институт социальной работы осуществляет набор слушателей на высшие курсы преподавателей-организаторов системы обучения социальной работе. На курсах проходят обучение слушатели из Архангельска, Магадана, Воронежа, Норильска, Новгорода, Оренбурга, Тамбова, Набережных Челнов, получая подготовку к профессиональной работе в качестве руководителей и преподавателей региональной образовательной системы социального профиля.

Особое внимание уделяется овладению методикой учебной и исследовательской работы в социальной сфере, отработке деталей работы деканата и учебного отдела, подготовке и оформлению документации, составлению учебного плана, расписания, организации учебно-производственной практики, самостоятельной учебной работе и др.

На сегодняшний день в Оренбургской области мы имеем 48 ЦСО (во всех территориях), 237 отделений специализированной помощи, 9 отделений дневного пребывания, 48 отделений срочной помощи, 5 детских центров по работе с детьми, 2 детских приюта, 24 отделения по вопросам материнства и детства.

Потребность в высококвалифицированных кадрах, сориентированных на работу в социальной сфере, обусловила создание и осуществление региональ-

ной модели подготовки социальных педагогов в Оренбургской области. В связи с этим была разработана и действует программа допрофессиональной подготовки социального педагога на базе отдела, работающего по программе «Детский орден милосердия» областного центра детского и юношеского творчества (с 1996 г.), на базе городского ЦДЮТ, на базе 10—11-х классов школы № 1 (с 1997 г.) и № 36 (с 1998 г.), а также высшего профессионального образования на базе Оренбургского государственного педагогического университета.

Опыт профессионального образования социальных педагогов освещается на страницах печатных изданий, публикуются научно-методические пособия и программы.

Перспективный опыт в этом направлении представлен в работе С. В. Тетерского «Образовательная программа допрофессиональной подготовки и начального профессионального образования социальных педагогов и социальных работников».

В программе описан теоретический и практический опыт реализации дополнительной образовательной программы начального профессионального образования социальных педагогов и социальных работников, охватывающий более 30 учреждений и объединений различных организационно-правовых форм. Основу составляет оригинальная концепция начального профессионального образования, являющегося первой ступенью непрерывного социально-педагогического образования специалистов, основанная на принципах интеграции, межведомственности и открытости. Представленная научно-педагогическая модель начального профессионального образования социального педагога включает следующие элементы: концептуальные основы начального профессионального образования; экспериментальные квалификационные характеристики и образовательный стандарт помощника социального педагога и социального работника; учебный план, программы учебных дисциплин, программу внеучебной деятельности обучающихся; психолого-педагогический диагностический комплекс; организационно-педагогический механизм внедрения дополнительной образовательной программы.

Краткий обзор имеющегося в стране опыта свидетельствует, таким образом, о развертывании профессиональной подготовки социальных педагогов как системы, в которой можно отметить ряд особенностей:

- во-первых, подготовка специалистов осуществляется в соответствии с государственными и региональными требованиями;
- во-вторых, уже обнаруживается недостаток в специалистах, обеспечивающих процесс профессиональной подготовки кадров, и появляются обучающие центры для преподавателей и организаторов образования;
- в-третьих, просматриваются начала профессиональной ориентации школьников на новую для общества профессию социального педагога: появляются подготовительные классы, школы юных социальных педагогов и т.п.

В итоге мы можем констатировать практико-ориентированный подход, продиктованный социальной ситуацией и требующий исполнения заказанного вышестоящими организациями.

Следует отметить, что профессиональное социально-педагогическое образование рассматривается сегодня как процесс вхождения личности в мировую и национальную цивилизацию и культуру.

Ведущими социокультурными тенденциями развития социально-педагогического образования в общем контексте системы высшего профессионального образования России являются :

- глобализация образования, которая предполагает связь идеи проблемности человеческого бытия с идеями образования

- открытость социально-педагогического образования, предполагает ориентацию общества на такие образовательные ценности как формирование целостной картины мира, овладение искусством интерпретации различных способ ее освоения:

- аксиологизация, предполагающая высокий уровень освоения ценностей культуры. Осознания личности как абсолютной ценности и природного феномена;

- гуманизация образования, включающая систему совершенствования человека через образование и воспитание, процесс вхождения человека к самому себе, к собственной человеческой сущности;

- фундаментализация высшего социально-педагогического образования предполагает интеграцию общетеоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки студентов, конструирующей идеей которой является идея целостности естественнонаучного и гуманитарного знания;

- интеграция образования предполагает качественно новые принципы отбора и систематизации знаний создание фундаментальных учебных курсов по каждой дисциплине, интеграцию процессов развития и саморазвития внутреннего личностного, интеллектуально-нравственного и социального потенциала специалиста.

ЕГУНЕВА М.В. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

(Оренбургский государственный университет)

В последнее время наиболее актуальным становится вопрос о теоретическом осмыслении изменений и реформирования общества, как сложной системы. Актуальность этой проблемы объясняется сложными и противоречивыми процессами социальной эволюции, происходящей в России, а также процессами социальной трансформации, связанными с переходом к постиндустриальному информационному обществу. Различные социальные системы, пытающиеся осуществлять модернизацию или «постмодернизацию», сталкиваются с проблемами, имеющими нечто общее, несмотря на принципиальные различия в формах преобразований. Это общее классифицируется прежде всего, как возрастающая линейность самого процесса трансформации социума. Следствием этого становятся непредсказуемые, не классические изменения и последствия, порождённые ими.

Многие исследователи полагают, что большинство проблем и культурных ситуаций, свойственных сегодня странам, находящимся в процессе модернизации, обусловлены крахом доминировавшей до сих пор в общественном сознании установки линейно-поступательного развития социальной системы.

Данная парадигма, зародившаяся в эпоху Реформации в странах западноевропейской цивилизации и получившая развитие в эпоху Просвещения, главенствовала в период модерна и определяла социальный прогресс, как непрерывное восходящее движение социума.

Эта установка способствовала динамичному развитию стран Запада, а также ломке традиционного общества.

Кризис развитого общества, включающий в себя глобальные экологические проблемы, истощение ресурсов, растущее отчуждение людей от политики, трудности в сфере образования, возможно, объясняется усилением общей нестабильности, наступившей в результате последовательного движения в направлении, заданном рассматриваемой парадигмой.

Нарастающее чувство нестабильности, опасности, способствовало критике со стороны философов, общественных деятелей и ученых идеи социального прогресса ввиде непрерывного совершенствования техники и бесконечного экономического роста. Выделяются и другие, альтернативные подходы к определению характера и направления эволюции цивилизации (например, школа Ф. Броделя и И. Валлерстайна).

Однако, господствующая в традиционных обществах парадигма циклического развития при столкновении с динамичной западной цивилизацией, также выявила свою ограниченность. Культурная автаркия, свойственная традиционному обществу, в подавляющем большинстве стран нарушается. Следствием этого становится резкие противоречия во взаимоотношениях человека и приро-

ды, кризисы идентификации, нарушение экологической и социальной стабильности. Реакцией на попытки внедрить западную парадигму линейно-поступательного прогресса стало резкое усиление фундаментализма во всех его видах и проявлениях.

Особенно противоречивой в связи с этим оказалась динамика российской цивилизации, находившейся между зрелыми и более развитыми, устойчивыми цивилизациями Запада и Востока.

В связи со своим промежуточным геополитическим положением Россия постоянно подвергалась воздействию со стороны различных цивилизаций и культур.

Зона кросскультурного взаимодействия потенциально стала зоной «дурного синтеза» между Западом и Востоком. А результатом пребывания России в этой зоне стали попытки ускоренного линейно-поступательного движения, проявившееся ввиде петровской или большевистской модернизации. Парадоксы российского развития состоят в том, что после резких скачков и, вроде бы, необратимых трансформаций очень многое в России вновь возвращается к первоначальному состоянию, причем возвращается не только то, что необходимо для сохранения культурно-генетического кода российской цивилизации, ее самобытности и уникальности, но и то, что тормозит ее культурное и социальное развитие – бесправие, несоблюдение законов, неограниченное самодурство и насилие власти, коррупция, снижение уровня образования, приниженность значительной массы населения. Итогом политических и социальных скачков чаще всего становятся человеческие жертвы, растрата генофонда цивилизации, кризисные явления в сфере культуры нации, образования.

Нам представляется, что новую эпоху кризиса модерна и перехода к постмодеру, именно перед Россией наиболее актуально встает проблема изменения самого типа динамики социального развития. К сожалению, современные российские реформаторы и их оппоненты, как правило, не задумываются над проблемой изменения самого типа и самой парадигмы развития государства и общества, это обрекает российский социум на продолжение стихийного движения по путям разрушительного, малопродуктивного чередования модернизации и антимодернизации, неподготовленных или преждевременных реформ в области образования, экономики, ослабления государственной власти.

Кризис модерна и вступление обществ в эпоху постмодерна должно сопровождаться рефлексией по поводу парадигмы, лежащей в основе социального развития. Целесообразно поставить вопрос о гуманизации образования, так как данная область является наиболее приоритетной в процессе развития социума.

Конкретизируя проблемы в системе образования, необходимо обозначить тенденции его развития в настоящее время. Количество обучающихся постоянно возрастает, прием в ВУЗы за счет средств федерального бюджета за последние пять лет не понес существенных изменений. Но несмотря на рост количества обучающихся, увеличение и качественное улучшение преподавательского состава, появление новых специальностей, ситуация в системе образования далека от совершенства.

Резко ухудшавшаяся в последнее десятилетие XX века экономическая обстановка повлекла за собой смену государственных приоритетов, следствием чего стало достойное положение ВУЗов в нашей стране. Государство, с одной стороны повышает требования к эффективности академической работы, с другой – сокращает бюджетные расходы на учебную, научную и другую деятельность высших учебных заведений.

Государство вынуждает ВУЗы рационально использовать внутренние ресурсы для достижения стратегических целей.

Таким образом, ВУЗам дана относительно большая свобода в выборе средств для успешного вхождения в рынок, развития предпринимательства и инициативы, расширения сфер деятельности, оптимально стратегического планирования и управления.

В контексте рассматриваемых противоречий культуры, любопытно заметить, что в экономически развитых странах Запада данная тенденция политики наметилась еще в середине 70-х годов XX века, тогда как в России лишь к концу 80-х. Негативный аспект полученной ВУЗами свободы охарактеризовался резким снижением оплаты труда, сокращением возможности повышения профессиональных знаний, отсутствием действенных механизмом социальной защиты. Все это привело к резкому оттоку высококвалифицированного профессорско-преподавательского и научного персонала. Спад бюджетного финансирования стал причиной морального и физического устаревания материально-технической базы подавляющего большинства учебных заведений. Практически полностью было прекращено государственное финансирование Вузовской науки, что привело к свертыванию программ прикладных и фундаментальных исследований. Эти и другие отрицательные последствия реформ в системе высшего образования России поставили многие ВУЗы на грань полного исчезновения.

Показательным был бы для нас опыт реформ западного образования, предполагающие создание национальной информационной системы, включавшей в себя статистические данные о профессорско-преподавательском составе, квалифицированные характеристики специальностей.

Государство заинтересовано в том, чтобы подготавливаемые кадры наиболее полно соответствовали требованиям рынка, для чего проводятся исследования мнений работодателей и самих специалистов. Результаты исследований принимаются университетами во внимание при внесении изменений в учебные планы и программы.

Любой опыт, свойственный различным культурным системам, имеет как положительные так и отрицательные стороны. На наш взгляд приоритетной задачей развития образования в России становится использование наиболее оптимальных вариантов реформирования образования, существующих в европейских странах.

КАШИН В.В. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В.В. ДАВЫДОВА

(Оренбургский государственный университет)

Выдающемуся российскому психологу, педагогу и философу Василию Васильевичу Давыдову (1930-1998) исполнилось бы в 2005 году 75 лет.

Аспирант психологического отделения философского факультета В.В. Давыдов посещал семинар Э.В. Ильенкова, который в сентябре 1953 году защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса».

Не случайно, что первые психологические исследования В.В. Давыдова в 50-60 годы, осуществлялись в русле теории деятельности, отталкивались от ряда идей Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, и опирались на философскую проблематику абстрактного и конкретного.

Любая педагогическая теория базируется на соответствующей философии. Именно философия разрабатывает проблему идеального и всеобщего, поскольку сама есть осознание всеобщей формы человеческой деятельности. Философия способна раздвинуть рамки любой мысли, содержащейся в знании до её логического завершения. Философия раздвигает смысловое пространство любого предмета, а тем самым делает мышление этого предмета свободным. Сознательно или бессознательно школа, средняя и высшая, занята поиском методических форм производства идеального и всеобщего содержания. Задача педагога помочь учащемуся выйти за рамки чувственной наглядности в смысловое пространство предмета. Через форму всеобщности и форму идеальности учащийся осознает самого себя и входит в человеческую жизнь.

Подход к проблеме идеального и всеобщего, разработанный Ильенковым, Давыдов применил в образовательном процессе. Василий Васильевич создал оригинальную теорию содержательного обобщения в обучении и применил её на практике. В теории В.В. Давыдова идеальное надындивидуально. Оно существует в многообразных формах общественного сознания и воли человека. Мир идеального – это коллективно созидаемый мир духовной культуры.

Свои идеи Давыдов изложил в известной работе «Виды обобщения в обучении» (1972). Его идеи посягали на ряд принципов педагогики, которые были освящены такими классиками педагогической мысли как Я.А. Коменский, И. Песталоцци. Классики педагогики считали, что ребенка следует обучать тому, что он может немедленно усвоить и для овладения чем он уже располагает возможностями. Давыдов считал, что развитие ребенка это не спонтанный процесс, а результат взаимодействия ребенка с взрослым человеком. Высшие психические процессы возникают в процессе коллективной деятельности совместно с взрослыми, а затем уже становятся индивидуальным достоянием. Взаимодействие сначала с родителями, а затем с учителями – это единственное условие развития мыслительных способностей. Таков первый принцип «развивающего обучения». Для тех, кого не убедила логика рассуждения, напомню, что, один индийский царь проделал опыт – он запер в сарае несколько десятков де-

тей. Им приносили пищу, но через несколько месяцев из сарая выскочила орава обезьян, мало похожих на людей.

Теория содержательного обучения Давыдова подтвердила, что обучение не может опираться на концепцию эмпиризма. Чтобы воспитать личность, а не животное, нужно начинать с формирования теоретического мышления. Исходным пунктом построения теоретической системы не может быть эмпирическое обобщение. Исходным пунктом теории, по Марксу, может быть только особого рода идеализированная модель, которая соединяет черты всеобщего и особенного. Исходный пункт для теоретического исследования капиталистического способа производства -«форму стоимости» - Маркс определил как «клеточку». Для Давыдова единой «клеточкой» системы психологического знания являлось понятие деятельности, поскольку именно деятельность своими внутренними противоречиями сообщает импульс развития всему субъективному миру человека. Суть деятельности – в созидании человеческого мира человеком, в творении собственных общественных отношений и самого себя. Если мышление индивида не опирается на результаты логических исследований родового мышления, то мышление индивида остается сугубо эмпиричным. Открыть новое качество у объекта можно лишь в том случае, если объекту придана понятийная форма. Понятие представляет собой особую форму моделей, создаваемых в процессе познания.

Поиски исходной абстракции, проблема единого является двигателем развития любой как философской системы, так и специальных наук. Это объясняется их единым основанием – теоретическим мышлением. Теоретическое мышление функционирует как свертывание содержания к началу («сведение») и развертывание этого содержания в бесконечность («выведение»). Теоретический анализ призван воссоздать генезис всеобщего в конкретном материале. Понятие как раз и выступает средством мысленного воспроизводства какого-либо предмета как целостной системы. Но поначалу всеобщее возникает как абстрактно-всеобщее, как отклонение от правила, а затем обнаруживает свой закономерный характер. Тем самым, любая новая форма деятельности открывается как отклонение от привычного течения событий. Учащийся должен быть вовлечен в новые формы сотрудничества, в «общее дело» (Н.Ф. Федоров»). Следует учитывать, что понятие существует не только в словесной форме, но и в форме действия.

Затем Давыдов переосмыслил принцип наглядности. Он показал, что наглядность в обучении, как она понималась в педагогической традиции, серьезно затрудняет образование у учеников научных понятий. Отсюда следовало, что у учащихся необходимо формировать исходные содержательные обобщения – конкретные абстракции. Конкретные абстракции не могут быть получены из чувственного опыта. Их наглядность – это наглядность модели, концептуальной схемы. Научиться формировать теоретическую абстракцию и удерживаться в рамках её определенности – необходимое условие культуры ума.

В.В. Давыдов считал себя последователем Маркса, в частности его идеи, что, создавая мир человеческих предметов, человек творит самого себя. Мир человеческих предметов человек создает в результате коллективной деятельно-

сти. Давыдов стал исследовать психологические проблемы коллективной деятельности. Взаимодействие участников коллективной деятельности может быть понято как коммуникация. Участники коллективной деятельности стремятся к единой цели, но пути достижения цели могут быть различными. Отсюда очевидно, что совместная деятельность может принимать различные формы. Действия каждого участника предполагают действия других, предполагают постоянную коммуникацию, диалоги, умение понять других, смотреть на себя глазами других, т.е. вырабатывать в себе качество саморефлексивности. Процесс интериоризации, который исследовали Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, быть интерпретирован Давыдовым как процесс индивидуального присвоения форм коллективной деятельности.

Коллективная деятельность также предполагает, что результат отдельного участника не может быть в полном распоряжении и под контролем отдельного участника. Порождение «нового всеобщего» было прослежено Давыдовым через теорию и практику развивающего образования.

Всеобщая форма развития детской мысли состоит в постижении творческого потенциала родового человеческого мышления. Разум формируется как способность проникать в скрытую сущность явлений и воспроизводить их всеобщее. Разум одновременно ищет и суть и смысл. Основанный на эмпирии рассудок расщепляет их, а в результате не приходит ни к тому, ни к другому. Рассудочное мышление не способно к постижению существенного – это уже задача теоретического анализа, когда обучение ведет за собой развитие. Рассудок не может не только ввести понятие в сознание, но и удержать его.

В своей индивидуальной деятельности ребенок удерживает в поле сознания позицию другого человека. Он действует, анализируя основания своих действий с помощью рефлексии. Научаясь, учащийся приступает к самостоятельной преобразовательной деятельности. Однако формы проявления его активности должны быть созданы у ребенка взрослыми по исторически сложившимся образцам.

а если шире – универсалиям родовой культуры. Отношение к растущему человеку как к личности – основа философии образования Давыдова - а не трансляция знаний, умений и способов их приобретения.

Всеобщим механизмом психического развития, по Давыдову, выступает присвоение культуры. Именно присвоение культуры является специфической формой продуктивной психической активности человека. Смысл жизни, поиски собственной сущности не даны человеку готовыми от рождения, а заданы в идеальных формах культуры как творческая задача.

Давыдов оговаривается, что присвоение культуры не сводится к овладению наличных социальных образцов. Отличительной чертой разумного действия выступает умение творчески выявлять источники возникновения и границы применимости всеобщих категорий опыта. А весь набор свойств всеобщего отношения нельзя наперед задать. Что именно учащийся выберет в качестве всеобщего основания, никто не может сказать. Не следует стремиться предсказывать результат мыслительной работы учащегося. Задача педагога задать проблему, указать на различие индивидуальной деятельности учащегося и ро-

довой деятельности. То, что принимают за «ошибку» учащегося, зачастую составляет смысл и суть учения, источник рефлексивности. Ошибку учащегося нужно педагогу понять, а для этого в обучении нужна атмосфера сотрудничества, содействия, эмпатии, толерантности.

Развитие мышления учащегося не сводится к научению алгоритмам. Если учащийся не остановится на решении задачи, а попытается осуществить особые действия по развитию целостной деятельности, то есть попытается решить не задачу, а проблему, то он станет соавтором педагога. Сверхзадача состоит в возникновении процесса творческого самоопределения учащегося в культуре в форме деятельного приобщения к разумному началу. Этот процесс реализуется в форме умственных действий. Умственное действие является таким способом решения задачи, в котором обнаруживается безотносительность к конкретному предметному способу. Формирование умственных действий предполагает творческую активность субъекта.

Развивающее обучение – это развивающее образование в направлении зрелой взрослой личности, обладающей теоретическим мышлением. Одна из важнейших задач учебного процесса является отбор предметного содержания, который бы диктовал необходимый способ его теоретического познания. Для мышления таким предметом может быть лишь само мышление, а ни математика и ни кибернетика. Давыдов считал, что содержанием образования должно быть теоретическое понимание предмета, т.е. не знание предмета как такового, а способность его мышления. Все, что не несет в себе мышления должно быть исключено из сферы образования. Разумность учебного процесса начинается с того момента, когда учитель овладел всеобщими определениями своего предмета, обнаружил их основание в бытии. Если педагог переработал свои представления в понятия, то он сможет организовать свою педагогическую деятельность так, чтобы помочь учащемуся пройти тот же путь.

Идеи В.В. Давыдова продолжают обсуждать, поскольку они конструктивны и составили новый этап в разработке теории деятельности.

КОМАРОВ В.П., ГУБАРЕВА Т.А. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТОЛЕРАНТНЫЙ ПОДХОД

(Оренбургский государственный университет)

В условиях социально-экономических изменений и политических преобразований, происходящих в нашем обществе, востребован человек с возросшим чувством собственного достоинства, высоким уровнем культуры общения, ориентированный на сотрудничество, толерантно относящийся к взглядам других людей.

Данное положение актуально для высшей профессиональной школы ввиду принятого нами к исследованию возрастного периода (юношеский возраст), имеющего свои психолого-возрастные особенности. Студенческая молодежь изначально включена в ту или иную систему связей, сложившихся между людьми различных интерсоциальных групп, и они оказывают определяющее влияние на формирование отношения и поведения. В этих условиях необходима специальная подготовка молодого человека к полноценному взаимодействию на основе развития у него культуры общения. Следовательно, ответственность здесь возлагается на педагогические коллективы вузов.

Определение понятия культуры общения возможно, по нашему мнению, при рассмотрении данного феномена в категориальных пределах, примыкающих к понятию «толерантность», с одной стороны, и к понятию «межличностные отношения» - с другой, - через понятия «общение» и «культура».

Вполне очевидно, категория «культура» относится к числу ключевых общенаучных понятий, краткое концептуальное значение которого необходимо обозначить в русле изучения данного вопроса. Несмотря на множество определений понятия “культура”, данных философами (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Н. 3. Чавчавадзе), психологами (Л. С. Выготский, М. С. Каган, Н. Б. Крылов и др.), лингвистами (Е. М. Верещагин, Г. В. Колшанский, В. Г. Костомаров), педагогами (Б.М. Бим – Бад, А. А. Леонтьев, В.А. Сластенин), все их можно объединить в три большие группы:

1. Культура как общее интеллектуальное и духовное развитие человека.
2. Культура как творение рук человеческих. Можно выделить материальную и духовную культуру.
3. Культура как образ жизни какой-либо общности людей.

Энциклопедия “Народы России” дает, на наш взгляд, пожалуй, самое всеобъемлющее определение, которое мы берем за основу в своем исследовании: “Культура – система внебиологических форм обеспечения жизнедеятельности человека… она охватывает все стороны жизни человека – биологическую (еда, сон, отдых), производственную (создание средств материального жизнеобеспечения – орудий, пищи, одежды), духовную (язык и речевая деятельность, мировоззрение, эстетическая деятельность), социальную (коммуникация, социальные отношения)” (см. 6). Другими словами, культура – это стиль жизни, харак-

терный для каждой социальной группы, который не передается по наследству, а конструируется самими членами этой группы и познается индивидом в процессе образования, самообразования и иного информационного воздействия. Такое рассмотрение культуры, принятое в развитых демократиях, гораздо больше соответствует демократическому менталитету и поведению, нежели элитарное толкование культуры как некого набора гуманитарных знаний по литературе, музыке, этике, этикету и т. п.

Что же объединяет людей одной культуры и что их отличает от представителей другой? И объединяет, и разделяет людей то, что составляет основу всякой культуры: это язык, жесты, символы, одежда, общие ценности, общепринятое поведение.

Основные составляющие культуры: родной язык, история, религия, традиции, особенности национального характера, обряды, фольклор и т.д.

Однако представляется целесообразным обращать внимание не только на общие элементы культур, – чем больше они узнают об индивидуальных особенностях различных культур, тем понятнее им будут чужие поступки, взгляды, так как понимание “культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе образования, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности” (см. 6).

Необходимо учитывать, что человек есть пересечение многих культур, следовательно, он может быть моно - или мультиидентичен. Другими словами, человек поликультурен, даже если он воспитывался и образовывался в определенном типе культуры.

Основная черта культуры, которая явственно проявилась на пороге XXI века и, видимо, будет определять ее развитие в следующем столетии – ее *диалогичность*.

“Общение в культуре, то есть бытие в культуре – это всегда в потенции, в замысле – общение между различными культурами, даже если оба (автор и читатель) живем в одной и той же культуре” (А.Н. Леонтьев).

Несомненно, в общении выявляются общественные связи людей. Любые человеческие действия и отношения (экономические, политические, правовые, межнациональные и др.) обязательно реализуются через общение людей друг с другом. Эти действия всегда сопровождаются переживанием и мыслями, за которыми открываются их определенные интересы и цели. В процессе общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, формируется общность чувств, настроений, мыслей и взглядов

Общение как "непосредственно переживаемая реальность и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма", служит самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности. Она выступает как одна из существенных побудительных сил внутренней активности личности, лежащих в основе формирования наиболее значимых и глубоко личностных характеристик духовного облика человека - убеждений, мировоззренческих чувств, системы субъективных отношений к миру. В про-

цессе общения развивается интеллект человека, его эмоциональная и волевая сфера.

Общение как социально-психологическое явление "вмещает в себя все богатое многообразие духовных и материальных форм жизнедеятельности человека" (Б.Д. Парыгин). Оно "требует определенной культуры, гуманных норм, ценностей и идеалов, умения воспринимать состояние другого человека, строить в соответствии с этим восприятием свое поведение" (Л.А. Волович). К тому же общение людей не просто универсальное, биологическое или социальное явление. Оно имеет национальную окраску, специфический этикет, который может показаться странным для инонационального человека.

Итак, общение является необходимой предпосылкой становления не только социальных отношений, но и культурного мира.

Точно таким же образом общение выступает исходной формой непрерывности исторического опыта, генезиса мировоззрения и культуры личности. Способность к общению у человека, по-видимому, врождена. Тем не менее, она может быть развита соответствующим воспитанием.

Общественные отношения и различные формы межличностного общения, оказывают влияние друг на друга. Это обстоятельство, однако, затрудняет изучение общения, так как его нельзя исследовать в "чистом" виде. Углубить знания о механизмах формирования и развития контактов между людьми в процессе непосредственной деятельности, о формах развития культуры, ценностей, интересов человека, духовного мира личности, социальной среды, позволяет исследование многогранных проблем общения.

Общение людей не просто универсальное, биологическое или социальное явление. Оно имеет окраску, специфический этикет, который может показаться странным для иного человека. Поэтому насущной (потребностью) для жизнедеятельности людей во все периоды развития общества представляет проблема общения. Интенсивное межличностное общение в современных условиях отражает коренную общность целей, потребностей и интересов людей. Для достижения же необходимой организации и единства действий требуется проявление субъективных человеческих сил и способностей, реализуемых в процессе межличностного общения: знаний, умений, производственных и профессиональных навыков; уровня интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрения; способов и форм взаимодействия и понимания людей.

Заметим, в основе трудностей межличностного общения студентов всегда лежит конкретная причина, к примеру, непонимание партнера по общению, традиционная обида и т.д. Критериями трудностей общающихся могут служить их личностные признаки. Это дисконтактность, плохая коммуникация или ее отсутствие, противодействие. Любое следствие возникших трудностей в межличностном общении студентов определяет уровень их сложности. По степени усложнения, это может быть непонимание, недоверие, враждебность. При этом у общающихся вызываются соответствующие психические состояния: недоумение, неудовлетворенность, раздражительность. В результате взаимодействия отношения общающихся сторон могут приобретать различный характер: индифферентность, антипатию, конфликтность.

В литературе высказывается мнение, что в целом культуру человеческого общения можно рассматривать как процесс формирования и развития личности в общении с другими людьми" (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, А.И. Донковцев, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.). Культура общения не в меньшей степени, чем труд, служит средством развития сознания, которое по своей природе и по способу осуществления диалогично: в его основе лежит наличие у человека определенных коммуникативных качеств, предназначенных для реализации общения.

В процессе разнопланового общения индивид развивается как личность, приобщаясь к культурным нормам и нравственным законам своего общества. Личность, владеющая культурой общения, имеет ряд критериев, которые определяют уровень его развития. Среди них такие как: а) использование средств общения в соответствии с целью и адресатом; б) владение приёмами организации текста, адекватно отражающего действительность соответствующего замыслу речи; в) умение точно выражать свои мысли и умение слушать. Совокупность названных коммуникативных умений составляют культуру общения. Понятие «культура общения» трактуется как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам конкретизировать понятие «культура общения» как социально-психологическое явление, вмещающее в себя богатое многообразие духовных и материальных форм сосуществования и взаимодействия людей в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур, а так же подразумевающее определенное отношение личностей к этому многообразию.

Сущность рассматриваемого феномена заключается во взаимосвязи внутреннего (складывающийся характер ценностных отношений молодежи к особенностям и многообразию различных культур и их представителям) и внешнего (направленность общения в межличностном взаимодействии, предполагающее сотрудничество и взаимопонимание его субъектов) как единого целого в личностном качестве.

Поиск путей и средств воспитания культуры общения опирается на классическое положение отечественной науки (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн) о единстве и взаимосвязи всех сторон духовной жизни человека - единстве разума, чувств и действий, т.к. воздействия внешнего мира на человека отражаются в нем в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли. Из этого следует, что формирование качеств личности происходит в результате развития трех основных структурных компонентов: интеллектуального, эмоционально-волевого и практического. Рассматривая культуру общения с этой точки зрения, мы можем представить ее в системе рациональной, эмоциональной и волевой сфер человеческого взаимодействия.

Культура общения – интегративное качество личности, включающее знания о данном феномене, чертах толерантной личности; эмпатийность, способность объективно оценивать людей; вступление в диалогические отношения, установление сотрудничества и определяющее активную нравственную пози-

цию во взаимодействии с людьми, независимо от их интеркультурной принадлежности.

В структуре культуры общения мы выделяем три компонента:

1) познавательный – знания о межличностном общении, представления о чертах толерантной личности;

2) эмоционально-оценочный – способность объективно оценивать людей, эмпатийность;

3) поведенческий – вступление в диалогические отношения, установление сотрудничества в процессе взаимодействия.

Методом моделирования определяются содержательные характеристики каждого структурного компонента интегративного личностного качества культуры общения, которые являются показателями их уровней сформированности.

Первый, познавательный компонент, включает представления:

- о культуре общения как сложной системе, включающей ряд содержательных элементов, соответствующих разным сторонам и формам субъектов общения;
- о составных частях и характеристиках, раскрывающих сущность понятия «культура общения»;
- о теоретических основах межличностного общения, о сущности и состоянии интерсоциальных отношений в стране, обществе, регионе.

Второй, эмоционально-оценочный компонент, отражает эмоционально-нравственные характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, убеждениях, аффектах, оценочных суждениях.

Третий, поведенческий компонент, предполагает: проявления действий и поступков по отношению к людям разной интерсоциальной принадлежности, характеризующиеся, возможно, доброжелательностью, тактичностью, формализмом, безучастием, пренебрежительностью.

При использовании количественных и качественных характеристик данного феномена складывается модель воспитанника, владеющего полноценной культурой общения, на основе заданных характеристик:

-проявление интереса к жизни и культурам различных интерсоциальных групп и их представителям, адекватное восприятие их своеобразия;

-целостное представление о теории и практике интерсоциального общения и толерантного взаимодействия;

-принятие общечеловеческих, интерсоциальных ценностей, основанных на достижениях мировой культуры;

-соблюдение этических и правовых норм поведения в межличностном общении;

-прогнозирование конфликтных межличностных ситуаций и их упреждение.

Уровень культуры общения является результатом следующих объективных факторов: а) экономических, б) социально-политических, в) демографических, г) религиозно-культурных, д) состояния образовательной среды и т. д.

Субъективную основу уровня культуры общения составляют конкретные параметры личности: направленность; образованность; воспитанность; социализированность; общая культура; развитость психических процессов и свойств личности. При этом формирование установок толерантного сознания и поведения молодого человека в межличностном общении является приоритетной задачей.

Анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме (А.Г. Асмолов, А.М. Байбаков, Б.З. Вульфов, В.А. Лекторский, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов, М. Уолцер) позволяет сделать вывод о том, что в современной педагогической теории понятие «толерантность» еще дискутируется и не имеет четкого статуса.

В научной литературе «толерантность» часто отождествляется с понятием «терпимости». Но оно не только не отражает полноты толерантности, но и может быть прямо противоположно ему. Русский глагол «терпеть» имеет негативную окраску: терпение всегда пассивно и означает лишь внешнее сдерживание своего отношения. Нам близка точка зрения тех ученых (А.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Р.Р. Валитова, П.В. Степанов), которые уходят от понимания толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к другому человеку и предлагают рассматривать ее в контексте таких понятий, как признание, принятие, понимание. Это способность видеть в другом человеке именно другого – носителя иных ценностей, логики мышления, осознание его права быть другим, положительное отношение к такой непохожести, способность взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и другого. Таким образом, понятие толерантности, хотя и отождествляется большинством источников с понятием терпимости, имеет более яркую активную направленность. Толерантность – не пассивное, неестественное покорение мнению, взглядам и действиям других, не покорное терпение, а активная нравственная позиция во взаимодействии с людьми иной культуры, нации, социальной среды, вероисповедания.

В нашем исследовании толерантность рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов, частей. В соответствии с данным подходом толерантность есть единое, гармонически функционирующее целое, каждая часть которого выполняет какую-то функцию, жизненно важную для целого. При этом каждый отдельный элемент не просто выполняет присущую ему роль (назначение), а представляет собой звено, без которого толерантность не может существовать в качестве целостного образования.

В соответствии с замыслом исследования мы отметили, что юношеский возраст сензитивен для воспитания толерантности, так как соответствует периоду ранней юности, когда происходит становление самосознания, развивается потребность в самоутверждении, самовыражении. Основные новообразования юношеского возраста: социальная зрелость, самостоятельность, определение смысла и стиля жизни, профессиональное самоопределение. Большое значение в этом возрасте имеют процессы персонализации. Персонализация или потребность быть личностью, обеспечивает активность включения индивида в различные связи, общественную практику, и вместе с тем, оказывается детерминиро-

ванной этими связями, общественными отношениями, складывающимися объективно, вне зависимости от воли индивида. В юности возрастает интерес к социальным, политическим и моральным проблемам.

Изучение состояния процесса воспитания у учащейся молодежи толерантности (на основе анализа учебных программ гуманитарных и социальных дисциплин, а также воспитательных мероприятий и передового педагогического опыта) позволяет выявить элементы, которые частично раскрывают содержание понятия «толерантность» и его характеристики.

Данные констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что уровень толерантности студентов вуза недостаточно высок, т.к. в образовательном процессе работа по воспитанию исследуемого личностного качества ведется эпизодично, бессистемно.

Исследование знаний о толерантности выявило, что большинство студентов (88,9%) определяют ее как «терпимость», «терпение», «сдержанность», т.е. как пассивное качество, 11,1% студентов не имеют представления о толерантности или оно искажено. Культура своего народа достаточно знакома 63% студентов, культура других народов – лишь 12,9%; интересуются событиями, связанными с межнациональными, межконфессиональными отношениями в стране, области только 37,9%.

Изучение эмпатии студентов показало, что высокой эмпатийностью обладают лишь 10,2%, объективно оценивают людей 25,9% студентов.

При исследовании стилей поведения во взаимодействии мы получили следующие результаты: сотрудничество характерно для 21,3%, компромисс и приспособление для 45,4%, соперничество и избегание для 33,3%. Вызывает тревогу тот факт, что трети учащихся присущи неконструктивные стили поведения, каковыми являются соперничество и избегание. Кроме того, мы наблюдали конфликтные ситуации в студенческих группах, оскорбления и насмешки в адрес учащихся нерусских национальностей или приехавших из сельской местности.

Вышесказанное убеждает нас в том, что успешное воспитание культуры общения студенческой молодежи возможно при реализации толерантного подхода.

В работе мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, которая под педагогическими требованиями понимает обязательность выполнения правил и условий реализации подхода к исследованию, в нашем случае – толерантного.

Успешному решению данной задачи будет способствовать соблюдение комплекса организационно-педагогических требований:

- проектирование педагогической деятельности с учетом структуры и содержания культуры общения, возможностей образовательного процесса;
- реализация задач воспитания культуры общения, основывающихся на принципах гуманизма, диалога культур, сотворчества субъектов взаимодействия образовательного процесса;
- привитие целостности знаний о толерантной личности как ценностном качестве, обусловливающей адекватное содержание воспитательного процесса;

- применение форм и методов воспитания проблемно-поискового, имитационно-ролевого характера, способствующих позитивному межличностному взаимодействию.

Используемая литература:

1. Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: Учеб. - метод. пос. для педагогов и студентов. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. – 12 с.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА – М., 2000. – 224 с.
3. Вульфов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средств // Внешкольник. – 2002. - № 6. – С. 12 - 16.
4. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. - №7. – С. 3 - 12.
5. Горянина В.А. Психология общения. Учеб. пособие /В.А. Горянина. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
6. Комаров В.П., Исаева О.В., Гайсина Л.Ф., Гамова Н.А. Толерантность в общении студенческой молодежи: Монография. -– Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2003. – 216 с.
7. Комаров В.П. Культура межнационального общения учащихся (Теоретические основы воспитания). - Оренбург: ОГУ, 1999.- 130 с.
8. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
9. Рогов Е.И. Психология общения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
10. Сапрыкина Г.В. Коммуникативная культура как элемент базовой культуры личности //Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.- 2000.- № 4 (30). – С. 285 – 296.
11. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995.- С. 190 – 193.
12. Степанов П.В. Толерантный человек: как его воспитать? // Народное образование. - 2001. - № 6. – С. 152 - 156.
13. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч. метод. ст. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 368 с.
14. Томсон П. Самоучитель общения. – СПб.: Питер, 2000. – 256 с.
15. Трубина Л. Толерантная и интолерантная личность: основные черты и отличия //Воспитание школьников. – 2003. - № 2. - С. 33 - 35.
16.

КОМАРОВ В.П., ГУБАРЕВА Т.А. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТОЛЕРАНТНЫЙ ПОДХОД

(Оренбургский государственный университет)

В условиях социально-экономических изменений и политических преобразований, происходящих в нашем обществе, востребован человек с возросшим чувством собственного достоинства, высоким уровнем культуры общения, ориентированный на сотрудничество, толерантно относящийся к взглядам других людей.

Данное положение актуально для высшей профессиональной школы ввиду принятого нами к исследованию возрастного периода (юношеский возраст), имеющего свои психолого-возрастные особенности. Студенческая молодежь изначально включена в ту или иную систему связей, сложившихся между людьми различных интерсоциальных групп, и они оказывают определяющее влияние на формирование отношения и поведения. В этих условиях необходима специальная подготовка молодого человека к полноценному взаимодействию на основе развития у него культуры общения. Следовательно, ответственность здесь возлагается на педагогические коллективы вузов.

Определение понятия культуры общения возможно, по нашему мнению, при рассмотрении данного феномена в категориальных пределах, примыкающих к понятию "толерантность", с одной стороны, и к понятию "межличностные отношения" - с другой, - через понятия "общение" и "культура".

Вполне очевидно, категория "культура" относится к числу ключевых общенаучных понятий, краткое концептуальное значение которого необходимо обозначить в русле изучения данного вопроса. Несмотря на множество определений понятия "культура", данных философами (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Н. 3. Чавчавадзе), психологами (Л. С. Выготский, М. С. Каган, Н. Б. Крылов и др.), лингвистами (Е. М. Верещагин, Г. В. Колшанский, В. Г. Костомаров), педагогами (Б.М. Бим - Бад, А. А. Леонтьев, В.А. Сластенин), все их можно объединить в три большие группы:

1. Культура как общее интеллектуальное и духовное развитие человека.
2. Культура как творение рук человеческих. Можно выделить материальную и духовную культуру.
3. Культура как образ жизни какой-либо общности людей.

Энциклопедия "Народы России" дает, на наш взгляд, пожалуй, самое всеобъемлющее определение, которое мы берем за основу в своем исследовании: "Культура - система внебиологических форм обеспечения жизнедеятельности человека… она охватывает все стороны жизни человека - биологическую (еда, сон, отдых), производственную (создание средств материального жизнеобеспечения - орудий, пищи, одежды), духовную (язык и речевая деятельность, миро-

воззрение, эстетическая деятельность), социальную (коммуникация, социальные отношения)" (см. 6). Другими словами, культура - это стиль жизни, характерный для каждой социальной группы, который не передается по наследству, а конструируется самими членами этой группы и познается индивидом в процессе образования, самообразования и иного информационного воздействия. Такое рассмотрение культуры, принятое в развитых демократиях, гораздо больше соответствует демократическому менталитету и поведению, нежели элитарное толкование культуры как некого набора гуманитарных знаний по литературе, музыке, этике, этикету и т. п.

Что же объединяет людей одной культуры и что их отличает от представителей другой? И объединяет, и разделяет людей то, что составляет основу всякой культуры: это язык, жесты, символы, одежда, общие ценности, общепринятое поведение.

Основные составляющие культуры: родной язык, история, религия, традиции, особенности национального характера, обряды, фольклор и т.д.

Однако представляется целесообразным обращать внимание не только на общие элементы культур, - чем больше они узнают об индивидуальных особенностях различных культур, тем понятнее им будут чужие поступки, взгляды, так как понимание "культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе образования, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности" (см. 6).

Необходимо учитывать, что человек есть пересечение многих культур, следовательно, он может быть моно - или мультиидентичен. Другими словами, человек поликультурен, даже если он воспитывался и образовывался в определенном типе культуры.

Основная черта культуры, которая явственно проявилась на пороге XXI века и, видимо, будет определять ее развитие в следующем столетии - ее диалогичность.

"Общение в культуре, то есть бытие в культуре - это всегда в потенции, в замысле - общение между различными культурами, даже если оба (автор и читатель) живем в одной и той же культуре" (А.Н. Леонтьев).

Несомненно, в общении выявляются общественные связи людей. Любые человеческие действия и отношения (экономические, политические, правовые, межнациональные и др.) обязательно реализуются через общение людей друг с другом. Эти действия всегда сопровождаются переживанием и мыслями, за которыми открываются их определенные интересы и цели. В процессе общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, формируется общность чувств, настроений, мыслей и взглядов

Общение как "непосредственно переживаемая реальность и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма", служит самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности. Она выступает как одна из существенных побудительных сил внутренней активности личности, лежащих в основе формирования наиболее значимых и глубоко личностных характеристик духовного облика человека - убеждений,

мировоззренческих чувств, системы субъективных отношений к миру. В процессе общения развивается интеллект человека, его эмоциональная и волевая сфера.

Общение как социально-психологическое явление "вмещает в себя все богатое многообразие духовных и материальных форм жизнедеятельности человека" (Б.Д. Парыгин). Оно "требует определенной культуры, гуманных норм, ценностей и идеалов, умения воспринимать состояние другого человека, строить в соответствии с этим восприятием свое поведение" (Л.А. Волович). К тому же общение людей не просто универсальное, биологическое или социальное явление. Оно имеет национальную окраску, специфический этикет, который может показаться странным для инонационального человека.

Итак, общение является необходимой предпосылкой становления не только социальных отношений, но и культурного мира.

Точно таким же образом общение выступает исходной формой непрерывности исторического опыта, генезиса мировоззрения и культуры личности. Способность к общению у человека, по-видимому, врождена. Тем не менее, она может быть развита соответствующим воспитанием.

Общественные отношения и различные формы межличностного общения, оказывают влияние друг на друга. Это обстоятельство, однако, затрудняет изучение общения, так как его нельзя исследовать в "чистом" виде. Углубить знания о механизмах формирования и развития контактов между людьми в процессе непосредственной деятельности, о формах развития культуры, ценностей, интересов человека, духовного мира личности, социальной среды, позволяет исследование многогранных проблем общения.

Общение людей не просто универсальное, биологическое или социальное явление. Оно имеет окраску, специфический этикет, который может показаться странным для иного человека. Поэтому насущной (потребностью) для жизнедеятельности людей во все периоды развития общества представляет проблема общения. Интенсивное межличностное общение в современных условиях отражает коренную общность целей, потребностей и интересов людей. Для достижения же необходимой организации и единства действий требуется проявление субъективных человеческих сил и способностей, реализуемых в процессе межличностного общения: знаний, умений, производственных и профессиональных навыков; уровня интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрения; способов и форм взаимодействия и понимания людей.

Заметим, в основе трудностей межличностного общения студентов всегда лежит конкретная причина, к примеру, непонимание партнера по общению, традиционная обида и т.д. Критериями трудностей общающихся могут служить их личностные признаки. Это дисконтактность, плохая коммуникация или ее отсутствие, противодействие. Любое следствие возникших трудностей в межличностном общении студентов определяет уровень их сложности. По степени усложнения, это может быть непонимание, недоверие, враждебность. При этом у общающихся вызываются соответствующие психические состояния: недоумение, неудовлетворенность, раздражительность. В результате взаимодействия

отношения общающихся сторон могут приобретать различный характер: индифферентность, антипатию, конфликтность.

В литературе высказывается мнение, что в целом культуру человеческого общения можно рассматривать как процесс формирования и развития личности в общении с другими людьми" (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, А.И. Донковцев, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.). Культура общения не в меньшей степени, чем труд, служит средством развития сознания, которое по своей природе и по способу осуществления диалогично: в его основе лежит наличие у человека определенных коммуникативных качеств, предназначенных для реализации общения.

В процессе разнопланового общения индивид развивается как личность, приобщаясь к культурным нормам и нравственным законам своего общества. Личность, владеющая культурой общения, имеет ряд критериев, которые определяют уровень его развития. Среди них такие как: а) использование средств общения в соответствии с целью и адресатом; б) владение приёмами организации текста, адекватно отражающего действительность соответствующего замыслу речи; в) умение точно выражать свои мысли и умение слушать. Совокупность названных коммуникативных умений составляют культуру общения. Понятие "культура общения" трактуется как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам конкретизировать понятие "культура общения" как социально-психологическое явление, вмещающее в себя богатое многообразие духовных и материальных форм сосуществования и взаимодействия людей в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур, а так же подразумевающее определенное отношение личностей к этому многообразию.

Сущность рассматриваемого феномена заключается во взаимосвязи внутреннего (складывающийся характер ценностных отношений молодежи к особенностям и многообразию различных культур и их представителям) и внешнего (направленность общения в межличностном взаимодействии, предполагающее сотрудничество и взаимопонимание его субъектов) как единого целого в личностном качестве.

Поиск путей и средств воспитания культуры общения опирается на классическое положение отечественной науки (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн) о единстве и взаимосвязи всех сторон духовной жизни человека - единстве разума, чувств и действий, т.к. воздействия внешнего мира на человека отражаются в нем в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли. Из этого следует, что формирование качеств личности происходит в результате развития трех основных структурных компонентов: интеллектуального, эмоционально-волевого и практического. Рассматривая культуру общения с этой точки зрения, мы можем представить ее в системе рациональной, эмоциональной и волевой сфер человеческого взаимодействия.

Культура общения - интегративное качество личности, включающее знания о данном феномене, чертах толерантной личности; эмпатийность, способ-

ность объективно оценивать людей; вступление в диалогические отношения, установление сотрудничества и определяющее активную нравственную позицию во взаимодействии с людьми, независимо от их интеркультурной принадлежности.

В структуре культуры общения мы выделяем три компонента:

1) познавательный - знания о межличностном общении, представления о чертах толерантной личности;

2) эмоционально-оценочный - способность объективно оценивать людей, эмпатийность;

3) поведенческий - вступление в диалогические отношения, установление сотрудничества в процессе взаимодействия.

Методом моделирования определяются содержательные характеристики каждого структурного компонента интегративного личностного качества культуры общения, которые являются показателями их уровней сформированности.

Первый, познавательный компонент, включает представления:

- о культуре общения как сложной системе, включающей ряд содержательных элементов, соответствующих разным сторонам и формам субъектов общения;
- о составных частях и характеристиках, раскрывающих сущность понятия "культура общения";
- о теоретических основах межличностного общения, о сущности и состоянии интерсоциальных отношений в стране, обществе, регионе.

Второй, эмоционально-оценочный компонент, отражает эмоционально-нравственные характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, убеждениях, аффектах, оценочных суждениях.

Третий, поведенческий компонент, предполагает: проявления действий и поступков по отношению к людям разной интерсоциальной принадлежности, характеризующиеся, возможно, доброжелательностью, тактичностью, формализмом, безучастием, пренебрежительностью.

При использовании количественных и качественных характеристик данного феномена складывается модель воспитанника, владеющего полноценной культурой общения, на основе заданных характеристик:

- проявление интереса к жизни и культурам различных интерсоциальных групп и их представителям, адекватное восприятие их своеобразия;
- целостное представление о теории и практике интерсоциального общения и толерантного взаимодействия;
- принятие общечеловеческих, интерсоциальных ценностей, основанных на достижениях мировой культуры;
- соблюдение этических и правовых норм поведения в межличностном общении;
- прогнозирование конфликтных межличностных ситуаций и их упреждение.

Уровень культуры общения является результатом следующих объективных факторов: а) экономических, б) социально-политических, в) демографиче-

ских, г) религиозно-культурных, д) состояния образовательной среды и т. д. Субъективную основу уровня культуры общения составляют конкретные параметры личности: направленность; образованность; воспитанность; социализированность; общая культура; развитость психических процессов и свойств личности. При этом формирование установок толерантного сознания и поведения молодого человека в межличностном общении является приоритетной задачей.

Анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме (А.Г. Асмолов, А.М. Байбаков, Б.З. Вульфов, В.А. Лекторский, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов, М. Уолцер) позволяет сделать вывод о том, что в современной педагогической теории понятие "толерантность" еще дискутируется и не имеет четкого статуса.

В научной литературе "толерантность" часто отождествляется с понятием "терпимости". Но оно не только не отражает полноты толерантности, но и может быть прямо противоположно ему. Русский глагол "терпеть" имеет негативную окраску: терпение всегда пассивно и означает лишь внешнее сдерживание своего отношения. Нам близка точка зрения тех ученых (А.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Р.Р. Валитова, П.В. Степанов), которые уходят от понимания толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к другому человеку и предлагают рассматривать ее в контексте таких понятий, как признание, принятие, понимание. Это способность видеть в другом человеке именно другого - носителя иных ценностей, логики мышления, осознание его права быть другим, положительное отношение к такой непохожести, способность взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и другого. Таким образом, понятие толерантности, хотя и отождествляется большинством источников с понятием терпимости, имеет более яркую активную направленность. Толерантность - не пассивное, неестественное покорение мнению, взглядам и действиям других, не покорное терпение, а активная нравственная позиция во взаимодействии с людьми иной культуры, нации, социальной среды, вероисповедания.

В нашем исследовании толерантность рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов, частей. В соответствии с данным подходом толерантность есть единое, гармонически функционирующее целое, каждая часть которого выполняет какую-то функцию, жизненно важную для целого. При этом каждый отдельный элемент не просто выполняет присущую ему роль (назначение), а представляет собой звено, без которого толерантность не может существовать в качестве целостного образования.

В соответствии с замыслом исследования мы отметили, что юношеский возраст сензитивен для воспитания толерантности, так как соответствует периоду ранней юности, когда происходит становление самосознания, развивается потребность в самоутверждении, самовыражении. Основные новообразования юношеского возраста: социальная зрелость, самостоятельность, определение смысла и стиля жизни, профессиональное самоопределение. Большое значение в этом возрасте имеют процессы персонализации. Персонализация или потребность быть личностью, обеспечивает активность включения индивида в различные связи, общественную практику, и вместе с тем, оказывается детерминиро-

ванной этими связями, общественными отношениями, складывающимися объективно, вне зависимости от воли индивида. В юности возрастает интерес к социальным, политическим и моральным проблемам.

Изучение состояния процесса воспитания у учащейся молодежи толерантности (на основе анализа учебных программ гуманитарных и социальных дисциплин, а также воспитательных мероприятий и передового педагогического опыта) позволяет выявить элементы, которые частично раскрывают содержание понятия "толерантность" и его характеристики.

Данные констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что уровень толерантности студентов вуза недостаточно высок, т.к. в образовательном процессе работа по воспитанию исследуемого личностного качества ведется эпизодично, бессистемно.

Исследование знаний о толерантности выявило, что большинство студентов (88,9%) определяют ее как "терпимость", "терпение", "сдержанность", т.е. как пассивное качество, 11,1% студентов не имеют представления о толерантности или оно искажено. Культура своего народа достаточно знакома 63% студентов, культура других народов - лишь 12,9%; интересуются событиями, связанными с межнациональными, межконфессиональными отношениями в стране, области только 37,9%.

Изучение эмпатии студентов показало, что высокой эмпатийностью обладают лишь 10,2%, объективно оценивают людей 25,9% студентов.

При исследовании стилей поведения во взаимодействии мы получили следующие результаты: сотрудничество характерно для 21,3%, компромисс и приспособление для 45,4%, соперничество и избегание для 33,3%. Вызывает тревогу тот факт, что трети учащихся присущи неконструктивные стили поведения, каковыми являются соперничество и избегание. Кроме того, мы наблюдали конфликтные ситуации в студенческих группах, оскорбления и насмешки в адрес учащихся нерусских национальностей или приехавших из сельской местности.

Вышесказанное убеждает нас в том, что успешное воспитание культуры общения студенческой молодежи возможно при реализации толерантного подхода.

В работе мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, которая под педагогическими требованиями понимает обязательность выполнения правил и условий реализации подхода к исследованию, в нашем случае - толерантного.

Успешному решению данной задачи будет способствовать соблюдение комплекса организационно-педагогических требований:

- проектирование педагогической деятельности с учетом структуры и содержания культуры общения, возможностей образовательного процесса;
- реализация задач воспитания культуры общения, основывающихся на принципах гуманизма, диалога культур, сотворчества субъектов взаимодействия образовательного процесса;
- привитие целостности знаний о толерантной личности как ценностном качестве, обусловливающей адекватное содержание воспитательного процесса;

- применение форм и методов воспитания проблемно-поискового, имитационно-ролевого характера, способствующих позитивному межличностному взаимодействию.

Используемая литература:

1. Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: Учеб. - метод. пос. для педагогов и студентов. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. - 12 с.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учеб. пособие. - М.: ИНФРА - М., 2000. - 224 с.
3. Вульфов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средств // Внешкольник. - 2002. - № 6. - С. 12 - 16.
4. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. - 2002. - №7. - С. 3 - 12.
5. Горянина В.А. Психология общения. Учеб. пособие /В.А. Горянина. - М.: ИЦ "Академия", 2002. - 416 с.
6. Комаров В.П., Исаева О.В., Гайсина Л.Ф., Гамова Н.А. Толерантность в общении студенческой молодежи: Монография. -- Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2003. - 216 с.
7. Комаров В.П. Культура межнационального общения учащихся (Теоретические основы воспитания). - Оренбург: ОГУ, 1999.- 130 с.
8. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
9. Рогов Е.И. Психология общения. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 336 с.
10. Сапрыкина Г.В. Коммуникативная культура как элемент базовой культуры личности //Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.- 2000.- № 4 (30). - С. 285 - 296.
11. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. - М.: Просвещение, 1995.- С. 190 - 193.
12. Степанов П.В. Толерантный человек: как его воспитать? // Народное образование. - 2001. - № 6. - С. 152 - 156.
13. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч. метод. ст. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. - 368 с.
14. Томсон П. Самоучитель общения. - СПб.: Питер, 2000. - 256 с.
15. Трубина Л. Толерантная и интолерантная личность: основные черты и отличия //Воспитание школьников. - 2003. - № 2. - С. 33 - 35.

КОНОНОВА В.К. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

(ГОУ СПО Кумертауский горный колледж)

Важным аспектом профессионального образования, безусловно, является изучение ценностных ориентаций студентов. Ценностные ориентации составляют основу выбора человеком своего жизненного пути, профессии, служат базисом самоопределения личности в познании, общении, деятельности. Осмысление социокультурного контекста, в котором живет молодой человек и из которого он выбирает систему ценностей, позволит выявить систему его ценностных ориентаций. Раскрытие этих причин может и должно стать условием устранения причин, дегуманизирующих общество, человека.

Самая общая исходная посылка изучения ценностных ориентаций заключается в том, что период обучения в среднем специальном учебном заведении рассматривается как важнейший этап профессионального ценностного самоопределения будущего специалиста. Профессиональное самоопределение – длительный, сложный и противоречивый процесс. Он включает в себя приобретение необходимых теоретических знаний, выработку практических умений, развитие у человека специфических личностных качеств, а также формирование определенного осознанного отношения к профессии. Важнейшей составляющей самоопределения является осмысление сути профессии, ее роли в жизни современного общества, своего соответствия главным профессиональным требованиям.

Мотивы поступления в учебное заведение и выбор конкретной профессии при поступлении в учебное заведение - один из основных показателей формирующегося отношения к профессии.

При выборе профессии молодой человек, может быть даже впервые в жизни, стоит перед необходимостью выбора жизненных целей. Еще в школьные годы юноши и девушки вырабатывают определенные отношения к труду и дальнейшему образованию, задумываются не только о будущей профессии, но и о своей будущей жизни. Какова привлекательность жизненных целей? Среди студентов колледжа был проведен опрос (в общей сложности было опрошено 920 студентов). У наших студентов преобладает стремление к высоким доходам – 77%. Привлекательность собственного семейного очага находится на втором месте – 70%. Студенты определенно полагают, что не следует упускать радостей жизни и веселого времяпрепровождения – 29%, а также развлечений и удовольствий – 19%. И лишь 11% студентов настроены служить другим людям, общему благу.

Молодых людей многое тревожит в жизни. Все проблемы, которые делают жизнь тяжелее и не стабильнее, вызывают тревогу и озабоченность молоде-

жи. Вот ранжированный список проблем, которые более всего тревожат молодежь сегодня:

- высокий уровень цен - 43 %;
- безработица – 40%;
- рост преступности – 35%;
- рост терроризма – 22%;
- наркомания – 17%;
- невозможность получить образование – 16,5%;
- ухудшение экологической обстановки – 16;
- коррупция во власти – 10%;
- социальная незащищенность - 7,5%;
- правовая незащищенность – 7%;
- увеличение разрыва между богатыми и бедными – 6%;
- национальные конфликты – 4%;
- падение рождаемости в стране – 4%;
- снижение обороноспособности страны – 3,5%;
- зависимость России от Запада – 3%.

И лишь только 5% заявили, что их ничего особенно не беспокоит.

Система жизненных ценностей

За время обучения в колледже студент не только осваивает профессию, но и вырабатывает для себя определенную жизненную позицию. В ходе анкетирования студенты отметили те жизненные ценности, которые, по их мнению, позволяют человеку чувствовать себя счастливым:

1. Нужен высокий заработок– 48%;
2. Верный, любимый человек 26%;
3. Хорошие друзья – 24%;
4 .Душевное спокойствие – 21%;
5 .Интересная работа – 20%
6 .Чистая совесть – 19%;
7 .Профессиональные достижения – 16%;
8 .Уважение окружающих – 14%;
9 .Собственность, капитал – 8%;
10. Высокое социальное положение – 7%.

Можно отметить распределение жизненных ценностей на определенные группы. Наиболее предпочтительным для студентов является «высокий заработок». То есть притязания молодежи велики, никто не хочет довольствоваться малым. Вместе с тем это говорит о том, что в подобной ситуации заложена предпосылка для развертывания широкой деловой инициативы. Многие ставят на первое место именно эту ценность, что подтверждает мысль о новом поколении реалистов и прагматиков, ориентирующих на ценности рыночной экономики.

Вторая группа ценностей – это необходимость «верного, любимого человека», «хорошие друзья», «душевное спокойствие, то есть нравственно-психологические ценности. Наши студенты находятся в таком романтическом воз-

расте, когда им необходим не просто любимый, но и верный хороший друг, которому они могли бы доверять, и душевное спокойствие.

Все остальное не пользуется у студенческой молодежи особым вниманием. Размещение «интересной работы», «чистой совести» и «профессиональных достижений» во второй половине списка говорит о том, что студенты сегодня ориентированы на социальный и материальный успех, нежели на собственную профессиональную карьеру. Им важнее добиться в жизни экономического благополучия, статуса, интересной работы, а не высоких результатов в области своей специальности. «Собственность и капитал», «высокое социальное положение» находятся в конце списка, что говорит о готовности стать наемными работниками, только исполнителями, а современные жизненные условия требуют от выпускников выработки предпринимательских качеств, умений разбираться в бизнесе. Без этих качеств невозможен выпуск конкурентоспособного специалиста. Этого можно добиться, посвящая данным вопросам проведение внеклассных мероприятий, посвящая этому время на уроках.

Изменяется ли система жизненных ценностей студентов за время их обучения? Практически нет. Система ценностей достаточно инерционна, а годы обучения довольно быстротечны. Однако некоторые сдвиги в системе жизненных ценностей обследованной молодежи можно обнаружить.

Ориентация студентов на образование как ценность прослеживается по результатам опросов. Мотивы поступления на конкретную специальность являются одним из наиболее важных показателей формирующегося отношения к выбранной сфере деятельности.

Сумма ответов превышает 100%, так как участники опроса могли отметить несколько вариантов, так как в жизни у каждого имеются различные альтернативы.

На вопрос «Что Вас побудило поступить в колледж?» студенты могли дать несколько ответов. Наиболее распространенными оказались следующие:

- Интересовала специальность -69%;
- Нужен документ об образовании – 37%;
-Чувствовал призвание к данной профессии – 31%;
-По совету родителей – 29%;
-Привлекала известность колледжа в городе – 21%;
- Посоветовали друзья – 12%;
-Не было другого выхода – 8%;
-Было все равно куда поступать – 4%.

Следовательно, явно преобладают «профессиональные» мотивы, интерес к будущей профессиональной деятельности. Это хорошая предпосылка к успешному обучению в колледже и профессиональному самоопределению.

На первый взгляд это достаточно позитивные стороны процесса. Однако высокий изначальный интерес, ощущение у молодого человека своего призвания стать техником, бухгалтером, менеджером, юристом формирует и завышенные ожидания. В психологическом плане чрезмерные ожидания в отношении выбранной профессии опасны, ибо могут в дальнейшем привести к большим разочарованиям.

Интересен такой факт, что согласно результатов обследования число студентов, чувствующих при поступлении в колледж призвание к данной профессии (31%), значительно меньше числа лиц, которых интересует профессия (69%). То есть интерес лучше осознается, фиксируется в самосознании. Собственно же призвание определить молодому человеку, еще не включенному в практическую профессионально-трудовую деятельность, значительно труднее.

Более одной трети студентов имели мотив, связанный со стремлением последовать совету родителей. Это показывает недостаточную самостоятельность некоторых студентов, принимающих решение под влиянием семьи. С другой стороны, в этом нет ничего плохого, если умные родители дают обоснованные советы, имеют влияние на своих детей и правильные представления о способностях своего еще не определившегося ребенка.

Одна пятая часть опрошенных поступила в колледж благодаря высокому имиджу нашего учебного заведения в городе. 12% поступили по совету друзей. Это подтверждает правильность выбранной позиции педагогического коллектива при оказании образовательных услуг и построении образовательного процесса.

Назывались и другие мотивы: нужен диплом, не было другого выхода, было все равно куда поступать. Однако в целом эта часть составила половину опрошенных. Это означает, что немалая часть студентов пришла в колледж без какой-либо глубокой внутренней мотивации. Именно в работе с этой категорий студентов надо делать акцент на формирование у молодежи заинтересованного *отношения к профессии*.

Профессиональное становление будущего специалиста во многом определяется тем, каково его ценностное отношение к самому процессу образования.

На вопрос «Каково Ваше мнение о нашем учебном заведении?» ответили:

1 -Дает профессиональные знания -59%;

2 -Учит работать и думать самостоятельно -19%;

3 -Помогает лучше узнать свои возможности -7%;

4 - Учит разбираться в жизни - 5%;

5 -Здесь мы приобретаем друзей -4%;

6 - Учит общению, сотрудничеству с людьми -3%;

7 -Ничего существенного не дает - 2%.

На вопрос «Интересно ли Вам учиться?» были получены следующие ответы:

1. Учусь с интересом, учеба нравится - 56%;
2. Трудно сказать - 33%;
3. Учиться неинтересно, учусь по необходимости - 11%.

С интересом учатся только 56%.

В том числе по курсам:

1 -65%;

2 -54%;

3 -50%;(16% третьекурсников считают, что им учится неинтересно)

4 -75%;

То есть на 2 и 3 курсе интерес резко падает, и только на 4 курсе достигает максимальной величины. Пик разочарований в своем учебном заведении или в будущей профессии приходится на 2 и 3 курс. Надо полагать, что первые годы обучения являются наиболее трудным периодом профессионального самоопределения. Это и период адаптации к студенческой жизни. Следовательно, именно на этих курсах должна вестись активная работа по профессиональной ориентации. Надо полагать, что преподавательский коллектив должен в работе со студентами больше внимания уделять развитию у них профессиональной мотивации. Каждую изучаемую дисциплину необходимо рассматривать в контексте данной профессии. Каждый преподаватель (независимо от своей учебной дисциплины) должен выступать пропагандистом специальности, которую осваивают его обучающиеся. С этим связана и разработка индивидуальных рабочих программ для каждой специальности. Будь то математика, физика или иностранный язык. На завершающем курсе удельный вес недовольных выбором профессии существенно уменьшается.

На вопрос «Стали бы Вы вновь поступать в колледж?»

-Утвердительно ответили 38% студентов,

-затруднились с ответом 34%,

-поступили бы в другое учебное заведение – 21%

-6% -вообще бы никуда не поступали;

-1% -все равно куда поступать.

Как видно по результатам опроса 21% поступили бы в другое учебное заведение, то есть они разочарованы в нашем учебном заведении.

Насколько трудно дается нашим студентам учеба? Результаты оказались такими:

- Учеба дается легко - 11%;
- Не слишком легко, но и без особых трудностей - 78%;
- Дается с трудом - 9%.

Каковы учебные трудности?

- Не хватает времени (на подготовку к семинарам, выполнение ЛПР, КП) - 49%;
- На многих уроках скучно, неинтересно - 12%;
- Как правило, в конце учебного дня ощущаю сильную усталость - 15%;
- Некоторые преподаватели ставят оценки не справедливо - 11%;
- По ряду дисциплин мне бывает трудно понять материал - 8%.

Важнейшим параметром процесса формирования профессиональной позиции студента являются его планы на будущее.

Будущее чаще всего бывает таким, каким мы его программируем, в зависимости от того, какие цели у нас есть и есть ли они вообще. Зная, чего хочешь, скорее этого добьешься. Есть цели у наших студентов?

Вот как распределились ответы на этот вопрос:

- есть ли цель на ближайший год – положительно ответили 50% студентов;
- есть ли цель на ближайшие 3 года - 20%;
- есть цель на ближайшие 5 лет и более длительный срок - 31%;
- 2% студентов вообще не имеют цели, живут бесцельно.

Как видим из полученных данных, чаще всего молодые люди формулируют самые ближние цели, то, что будет в отдаленном будущем, они не всегда могут прогнозировать и ставить перед собой соответствующие цели.

Большинство студентов (78%) смотрит в будущее смело, полагая, что оно всецело зависит от собственных усилий. Каждого шестого будущее страшит: 9% смотрят в будущее с отчаянием, 10% полагают, что в будущем у нас может быть все, что угодно и 3% полагают, что молодое поколение как бы и не имеют будущего.

Вот как студенты описали современное поколение:

1. Новое поколение – 54%
2. Мобильное, все время в движении – 18%
3. Самостоятельное – 8%;
4. Активное – 7%;
5. Ищущее – 5%;
6. Передовое, прогрессивное – 2,5%;
7. Без будущего – 2,4%
8. Знает, чего хочет – 2%;
9. Без ценностей, потерянное – 1%.

На следующий вопрос «Каково Ваше мнение о дальнейшей вашей работе?»

- 54% считают, что она будет интересной.
- 14% затрудняются ответить на этот вопрос.
- 11% хотят сделать неплохую карьеру.
- 8% считают, что работа позволит совершенствоваться в избранной сфере деятельности.
- 13% беспокоит проблема трудоустройства по специальности.

На вопрос о будущей работе по специальности утвердительно ответили 78%, а 19% не хотят работать по специальности, 3% не знают, что ответить.

На вопрос «Хотели бы Вы получить высшее образование» положительно ответили 89%, причем на старших курсах эта цифра достигает 96%, а на первом 83%. Например, в гр. 1РАД-04 8 чел. не хотят иметь высшее образование. А вот получить второе специальное образование желают 70% студентов, в том числе на 1 курсе – 60%, а на четвертом эта цифра достигает величины 81%. Между тем одной из ключевых компетенций является «*компетенция, реализующая способность и желание учиться всю жизнь* как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни». Эта компетенция у наших выпускников не достаточно развита. Общеизвестно, что лишь 45% работающих трудятся по специальности, что 70% тех, кто работает, не удовлетворены своей заработной платой, почти половина (48%) хотели бы сменить работу.

Итак, у большинства опрошенных студентов уже сложились определенные планы на будущее. Эти планы, как правило, связаны с участием в какой-либо профессионально-трудовой и образовательной деятельности. Бесспорно, такая ориентация стимулирует и поддерживает процесс профессионального самоопределения начинающего специалиста.

Однако при опросе студентов некоторые уклонились от ответов. Следовательно, профессиональная ориентация не для всех студентов проходит успешно и гладко. Период обучения в среднем профессиональном учреждении является для многих и периодом профессионального поиска, размышлений о себе и своем будущем. И в этом процессе большую помощь могут оказать преподаватели колледжа, так как профессиональный выбор продолжается в учебных аудиториях.

КОЧЕТКОВА Е.А. ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

(Оренбургский государственный аграрный университет)

Правовая культура – это сложная, многогранная сфера человеческих отношений, неотъемлемый аспект общечеловеческой культуры, которая в большей степени базируется на анализе накопившегося опыта, рассматриваемого через право, через юридическую практику. Понятие «правовая культура» всегда предполагает определенную «правовую» оценку качества общества, его социальных ценностей, идеалов, справедливости. Это сложное понятие, которое охватывает и социальные, философские, общекультурные и антропологические составляющие. Бытовое понимание правовой культуры весьма упрощенно. Так, только 28% студентов первокурсников ОГАУ в возрастной группе 17-18 лет смогли сформулировать, близкое к общенаучному, определение правовой культуры: «это правильное осмысление правовых законов и использование из в жизни», «правовая грамотность населения», «знание законов и умение применять их», «это жизнь по законам». Большая часть студентов связывали понятие правовой культуры с «культурой правовых норм», «культурой принятия законов в государстве», «составлением законов и кодифицированных актов».

Говоря о культуре, как национальной, народной, всегда следует помнить о том, что её непосредственным носителем всегда выступает конкретный субъект, со всеми его духовно-нравственными, личностными, социальными компонентами. Субъектом правовой культуры на определенном этапе, в определенных жизненных условиях может являться любой человек, с учетом его гражданского статуса, профессиональной деятельности. Неверно отмечать, что правовой культурой обладают и должны обладать только лица, непосредственно связанные с юридической деятельностью. Знание, овладение правом, умение применять его в своей деятельности и жизни должно быть присуще любому индивиду. Известный русский правовед, философ, публицист Иван Александрович Ильин отмечал, что честным, верным, законопослушным можно быть только самому, по личной убежденности, в силу личного решения. Нет этого – нет правосознания. Человек превращается из гражданина в плута, в авантюриста. Он не опора правопорядка, а живая брешь в нем.[1]

Поэтому расцвет правовой культуры будет возможен только тогда, когда человек станет самозаконен. Это та цель, это та вершина, к покорению которой должно стремиться общество. Индивидуум и право не должны идти и развиваться параллельно, чем меньше пересекаясь – тем лучше. Как точно подметил М.Е. Салтыков-Щедрин, что люди чаще живут «претерпевая закон», но не отдают ему свои убеждения. Ожидать того, что государство установит совершенные законы остается только человеческой мечтой. Мы живем в определенном сообществе, с определенными правилами и устоями, и обязаны в силу своей общественной природы подчиняться и принимать их. Конечно, гораздо легче хулить

законы, деятельность судей, государственных служащих в правовой сфере и всегда сложнее самому поступиться чем-то ради справедливости.

Правовая культура эволюционирует под воздействием всех сфер общественной, политической, экономической жизни государства. Она, безусловно, впитывает национальные правовые традиции, исторический опыт правотворчества и правоприменительной деятельности. Зачастую авторы связывают правовую культуру экономически с индивидуальной собственностью, индивидуальным самосознанием. Этим же объясняется и более высокий уровень правовой культуры в западноевропейских странах, США. Но это скорее один из путей развития правовой культуры, а не рецепт от всех болезней правового сознания населения.

Так, результаты социологического опроса, проведенного среди студентов юридического факультета ОГАУ показали, что по их оценке самый высокий уровень правовой культуры в современный период характерен для западноевропейских стран (в возрастной группе 21- 22 года за это высказались 100% опрошенных, 17-18 лет – 72,5%). Столь высокие показатели они объясняли не характером экономического производства и господством институтов частной собственности, «индивидуализма». С их точки зрения наибольшее влияние на развитие европейской правовой культуры оказали: исторический опыт развития права и юриспруденции, менталитет, особое почитание культурных и социальных ценностей, широкое использование новых технологий, а уже затем степень экономического развития.

Определяя степень развития современной российской правовой культуры, среди студентов в возрастной группе 17-18 лет 2% высказались за высокий уровень, 65,6% - за средний, 32,4% - за низкий. Оценка, данная студентами в возрастной группе 21-22 лет уровню российской правовой культуры, была более негативной: 35,3% высказались за средний уровень, 58,8% - за низкий. 5,9% студентов отметили, что у населения вообще отсутствует правовая культура.

На вопрос о том, зависит ли уровень правовой культуры населения от его экономических доходов, да ответили 76,5% студентов (в возрастной группе 17-18 дет) и 70,5% студентов (21-22 года). С их точки зрения более высокий уровень экономического развития государства способствует материальной стабильности отдельного индивида, который выступает более законопослушным гражданином и чувствует себя более защищенным со стороны государства.

Представляется спорной позиция непосредственной взаимосвязи правовой культуры с индивидуальной, частной собственностью лица. Только экономически, материально обеспеченное лицо выступает носителем прав, свобод и только он способен обладать правовой культурой. Признавая это, мы сами фактически создаем и признаем жесткую градацию населения, а не всеобщее равенство и свободу. Коллективизм общественного бытия и сознания может тоже иметь весьма рациональные корни. Ведь гораздо легче не ломать общественные традиции и сознание, а приспособить их, реформировать. Поглощение лица миром, отрицание всякого личного права – это уже крайние проявления коллективных начал. При этом коллектив способен выработать более эффективные рычаги воздействия на своих членов. Здесь уже не важно нравственно соверше-

нен или несовершенен человек, он будет обязан принимать и подчиняться общим правовым требованиям. Индивидуализм предполагает саморазвитие личности, но совершенных людей крайне мало. Нередко наличие внешнего побудителя для человека просто необходимо в силу его личностных особенностей.

Правовая культура в большей мере связана с иными сферами общественной жизни: его морально-нравственными составляющими, уровнем образования населения и значимостью правовых, исторических традиций. Этическая доминанта должна быть выше всего, выше традиционности, самобытности, возрастных и профессиональных критериев. Важно достичь того, чтобы человек не боялся закона или кары за его нарушение, а уважал и соблюдал его на основе нравственного долга перед собой и перед тем обществом, в котором он живет. О нравственных основах правовой культуры говорили ещё в XIX веке Н.М. Коркунов, Г.Ф. Шершеневич. Базис правовой культуры формируется в процессе воспитания человека в семье, в обществе. Народ, воспитанный в постоянном нарушении закона, в отстаивании формы, только когда она клонится к выгоде властвующих, и в пренебрежение к ней, когда она обеспечивает противные интересы, в требовании сообразовываться с переменчивыми видами правительства, а не с твердыми законами государства – такой народ равнодушно относится к законности, не отличается устойчивостью в правовых представлениях и легко переходит от одного порядка к другому. [2]

Когда в ходе социологического опроса студентам было предложено выделить факторы, оказывающие наибольшее влияние на повышение уровня правовой культуры населения, все возрастные группы на первое место поставили образовательный критерий (не только специально юридическое образование). Затем – воспитание в семье, в общественной и профессиональной среде. На третье место были поставлены морально-нравственные требования и правила поведения, общепринятые в общественной жизни. Наименьшее влияние на правовую культуру, с их точки зрения, оказывают социальный статус населения, и совсем не зависит от возрастных границ.

Относительно профессиональной деятельности и образовательной подготовки отдельных категорий населения, по мнению студентов всех возрастных групп, более высоким уровнем правовой культуры обладают: преподаватели высших учебных заведений, учителя школ, юристы, судьи, политики, экономисты. Наименьший уровень правовой культуры отмечается среди представителей рабочих профессий, работников сельскохозяйственной сферы производства, продавцов, водителей, безработных, разнорабочих, а также политиков. Интересен факт, что 32% студентов в возрасте 17-18 лет к лицам, имеющим низкий уровень правовой культуры, отнесли работников милиции и охранных предприятий.

Правовая культура устойчиво ассоциируется в сознании людей с государством, с государственной и политической деятельностью его субъектов. Пока политика будет участницей законотворческого и правотворческого процессов, о всеобщности, справедливости и гуманности права говорить очень сложно. Лоббирование законов, их большая не общесоциальная, а узкокорпо-

ративная и экономическая составляющая создают дистабилизацию в общественной жизни. Государство создается во имя и для общества, а потому должно выражать интересы большинства. Очень сложно утвердить в общественном сознании отношение к праву как к непреходящей социальной ценности, когда сами государственные представители не воспринимают его как гарант справедливости и свободы личности. По прежнему, точны и небезосновательны слова, сказанные А.И. Герценым: «Русский, какого бы звания он ни был, обходит или нарушает закон всюду, где это можно сделать безнаказанно; совершенно так же поступает и правительство».[3]

Ведь чем больше граждане обеспечены личными и материальными благами, чем больше они ценят обладание ими, тем меньше значения имеют правовые угрозы и государственные запреты. Одним из путей достижения этого положения является усовершенствование самого законотворческого процесса: легальность при обсуждении проектов законов, борьба научных и социобытовых мнений, подготовка альтернативных законопроектов, их персонализация, ответственность авторов, научная экспертиза проектов, проведение социологических опросов, референдумов, практическая апробация. Сами студенты в качестве выхода из кризиса современной российской правовой культуры называли расширение информированности населения в правовой сфере посредством СМИ, введения повсеместно юридических учебных дисциплин, расширение доступа населения к обсуждению законов, повышение экономического благосостояния.

Пока право не будет восприниматься населением не чем-то второстепенным, вызывающим скорее недоверие и подозрение, чем благоговение и трепет, оно не станет ценностью.

---

[1] Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. М., 1992. С. 97.

[2] Шершеневич Г.Ф. Общая теория права. Вып. 1. М.,1910. С. 289.

[3] Герцен А.И. Собрание соч. Т. 7. М.,1950. С. 112.

КУЗАХМЕТОВ Р.К., ГАЛИЦКАЯ О.А. ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ИСТОРИИ И ПОЛИТОЛОГИИ)

(Оренбургский государственный университет)

Исследования показывают, что для обеспечения потребности в учебной и научной литературе вузовская библиотека в год должна приобретать 13-15 книг в расчете на одного читателя. На практике наблюдается повсеместное вынужденное сокращение объемов приобретаемой учебной литературы.

В этой ситуации вряд ли можно переоценить важность применения в учебном процессе мировых научно-образовательных информационных интернет-ресурсов. По данным ФОМ (Фонда «Общественное мнение») с весны 2005 года пользователей интернета в России стало больше на 2 миллиона человек. Согласно опросу SBC Internet Services, в котором участвовали взрослые американцы, использующие Сеть, по крайней мере, раз в неделю, более половины оценивают ее как лучший учебно-информационный ресурс, и только 19% респондентов сначала обращаются в традиционные библиотеки.

Соответствующих статистических данных по Оренбургскому государственному университету нет, однако все возрастающий интерес к интернету и использованию его возможностей в учебном процессе очевиден. Так, на факультете гуманитарных и социальных наук интернет-ресурсы сейчас используются при преподавании 25 дисциплин. Не первый год здесь ведутся прикладные разработки в области создания информационной среды современного гуманитарного образования, накапливается опыт внедрения в учебный процесс обучающих систем и мультимедийных информационных технологий.

Очередным шагом в направлении формирования информационной среды современного гуманитарного образования стала работа по усилению креативного подхода, предоставляющего студенту возможности не только для самостоятельного построения ответа, но и для организации и проведения исследовательского поиска в интернете.

Применение компьютерных технологий в целях дополнительного привлечения информационных образовательных ресурсов интернет-пространства представлялось целесообразным и закономерно необходимым, поскольку они обеспечивают:

1) возможность использования удаленного доступа к базам данных;

2) формирование многофункциональной образовательной среды;

3) воздействие на различные каналы восприятия с помощью мультимедийных технологий;

4) выработку новых форм организации исследовательской работы с помощью интернета.

В настоящее время общедоступные научно-образовательные электронные библиотеки и коллекции документов в российском сегменте интернета представлены достаточно широко. Однако работа с ними затруднена по целому ряду причин, и не только технических. Существующие ресурсы, несмотря на солидное количество образовательных порталов, разобщены тематически и локализованы по способам доступа, полноценная работа с ними представляет собой отдельную, не всегда простую задачу. По существующим описаниям практически невозможно оценить качество ресурса и адресно уточнить целесообразность его применения на том или ином этапе процесса обучения – всякий раз все-таки приходится знакомиться с содержанием страниц сайта, что оборачивается солидными временными и финансовыми затратами, далеко не всегда принося ожидаемые результаты. Кроме того, приходится учитывать, что интернет изобилует тематическими проектами по истории, авторами которых являются любители и энтузиасты. Нельзя не признать, что ресурсы, созданные ими, зачастую отличаются высокой общекультурной значимостью и содержат обширный объем источников. Однако их полноценное использование в научных и образовательных целях, как правило, невозможно, поскольку в большинстве своем эти базы данных обладают рядом существенных недостатков, наиболее серьезными из которых являются отсутствие единого концептуального подхода и недостаточная текстологическая база (произвольные источники публикации, опечатки, отсутствие необходимой библиографической информации, справочно-комментаторского аппарата и т.п.).

Целью работы стало осуществление с применением компьютерных технологий разработки, которая в процессе познания позволяет воспроизвести модель творческой лаборатории историка, воссоздающего картину прошлого путем анализа и сопоставления разнообразных образовательных ресурсов интернета.

Разработка модели типовых решений, обеспечивающих быстроту и экономичность в работе по организации изучения и использования образовательного сектора интернет-пространства в образовательном процессе, стала результатом продолжительной научно-методической и мониторинговой работы.

В ходе реализации данного проекта решалась проблема выявления и объединения отобранных ресурсов в информационно-образовательную среду для повышения эффективности преподавания истории, а также для организации учебной и научной деятельности студентов под контролем и в контакте с преподавателями.

При работе над проектом основные усилия были направлены на решение следующих задач:

- научно-методический анализ возможностей использования образовательного сегмента интернет-ресурсов как информационной среды историка;

- отбор и тематическая классификация образовательных ресурсов (специализированных сайтов по истории, баз данных, справочников, энциклопедий, музейных и архивных сайтов, электронных библиотек, сайтов академических, исследовательских и образовательных организаций, отдельных электронных

документов) в соответствии с существующей на факультете программой обучения студентов;

- выработка направлений и методов поиска и изучения образовательных ресурсов интернета для их практического применения преподавателями непосредственно в учебном процессе, а также для организации исследовательской деятельности студентов;

- внедрение мультимедийной разработки в учебный процесс;

- разработка программного продукта, позволяющего использовать диск для организации онлайнового рабочего места преподавателя или студента, как своего рода рабочую тетрадь с возможностью внесения новой информации или удаления устаревшей, обеспечивающего динамичность рабочего процесса и отличающегося компактностью.

Постановка последней из задач, стоявших перед проектом, обусловлена несколькими факторами. Во-первых, даже по приблизительным подсчетам, Всемирная паутина уже сейчас содержит несколько миллиардов страниц, и с каждой секундой к ним добавляется 25 новых, причем за ту же секунду около десятка страниц уходит из Сети. Поэтому регулярное обновление информации – необходимое условие успешности и результативности ее применения. Во-вторых, речь шла не просто о создании коллекции полезных ссылок, пусть и при условии наличия тематической классификации, аннотаций и реферирования – предполагалось формирование в процессе преподавания необходимых условий для продуктивного диалога педагога и студента на основе совместной работы в многопользовательском режиме, когда они являются активными участниками обучающей информационной среды.

Практическая реализация проекта осуществлялась на базе отдела мультимедиа продукции УСИТО ОГУ, поскольку факультет, к сожалению, пока не располагает собственной мультимедийной лабораторий для проведения научно-методической работы.

Результатом работы стало создание диска «Образовательные ресурсы интернета. История», содержащего комплексный анализ образовательной составляющей нескольких тысяч интернет-адресов и являющегося одновременно обучающим пособием по организации поиска исторических источников в Сети – важнейшей составляющей исследовательской деятельности.

Была выработана следующая структура диска:

1. Главная страница, содержащая информацию обо всех тематических разделах, оглавлении и основных принципах работы с диском.
2. Тематические разделы.
3. Справочная структура.
4. Навигатор.

Диск достаточно универсален. Простая структура материала и интуитивно понятный интерфейс расширяют возможности его применения, снижая требования к уровню подготовленности пользователей. Первый раздел содержит обзорные лекции, освещающие методику поиска и опыт использования поисковых систем при организации исследовательской работы историка в Сети, анализируются особенности поиска международных образовательных ресурсов.

Лекции содержат мультимедийную презентацию, которая предназначена как для самостоятельного изучения студентами, так и для использования в преподавательской деятельности в качестве мультимедийного сопровождения лекции.

На данном этапе диск внедряется в учебный процесс в процессе преподавания отечественной и зарубежной истории, специальных курсов и вспомогательных исторических дисциплин.

Предполагается дальнейшее развитие проекта по созданию компьютерного рабочего места преподавателя и студента на основе дальнейшей координации и интеграции имеющихся на факультете ФГСН подходов к решению проблемы формирования обучающей информационной среды. Обсуждается вопрос о создании при факультете мультимедийной лаборатории (по аналогии с положительно зарекомендовавшей себя лабораторией мультимедийного образования, созданной на базе электроэнергетического факультета) для организации регулярной научно-методической исследовательской работы.

Как видим, на кафедре истории и политологии ФГСН продолжается работа по углублению и развитию опыта использования мультимедийных технологий для современного гуманитарного образования. Тем не менее, задача интегрирования созданных разработок в единую информационную образовательную среду университета и связанные с ней задачи унификации, выработки общих требований к образовательному продукту еще ждут своего разрешения. В немалой степени это обусловлено общеизвестными трудностями, возникающими при использовании современных мультимедийных технологий в учебном процессе, в частности, отставанием традиционной учебно-методической базы, дефицитом навыков работы с интернет-ресурсами и мультимедийными технологиями у части профессорско-преподавательского состава. На наш взгляд, создание диска «Образовательные ресурсы интернета. История» стало еще одним шагом на пути внедрения информационных технологий в сферу гуманитарного образования.

КУЧЕРЕНКО М.А. НОВАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

(Оренбургский государственный университет)

Философия образования, интегрируя и конкретизируя теоретико- методологический аппарат общей философии и используя знания, накопленные специальными науками, вырабатывает отношение к педагогической действительности, ее проблемам и противоречиям, наделяя эту действительность определенными смыслами. Усмотрение, построение и присвоение этих смыслов каждым педагогом в субъектный опыт всегда есть рефлективный акт, сопровождаемый интерпретационными действиями, предваряемый, безусловно, готовностью каждого принимать эти смыслы в процессе понимания.

В рамках поиска новых методологических подходов, начиная с 90-х годов прошедшего столетия, начато строительство философии образования на основе существующего в современной философской мысли герменевтического направления. Почему выбрана именно герменевтика?

Существенно, что проблематика герменевтики придает мировоззренческую и методологическую направленность обучению. Это прежде всего бытие человека в мире, соотнесенность человека и мира (вещей), потаенность вещи и ее сокрытость, философия как вопрошание, преодоление потаенности вещи и ее самораскрытие как истинность. А также понимание как слияние границ человека и вещи, понимание как интерпретация на основе образования, вкуса, таланта, вовлеченности в традиции интерпретатора.

Таким образом, целью «понимающего» образования является организация понимания как способа духовно – практического освоения мира, основанного на способности человека выявлять, присваивать и формулировать смыслы. Такое образование имеет в своей основе процедуру понимания, а значит, истолкования, которая, в свою очередь, всегда должна быть индивидуальным осмыслением.

Актуализируя внимание к герменевтической проблематике в образовании, результатом такого герменевтического образования мы получим компетентность в следующих сферах:

- коммуникативную компетентность, предполагающую: знаковую, семантическую и языковую компетентности (лингвистический, металингвистический аспект, знаки, символы, жесты и др.), информационно – смысловую компетентность (умение осмыслить, переработать, хранить, упорядочивать и передавать знания);
- рефлексивную и социальную компетентность (осмысление своей причастности к социуму, умение понимать других, использование собственных моделей поведения);

- социокультурную компетентность (владение осмысленной системой ценностей);
- эстетическую компетентность.

Очевидно, что герменевтический подход в образовании предполагает обновление не только форм и методов обучения, но и содержательных аспектов, что связанно с фиксированием новой системы образовательных смыслов на различных уровнях:

- целеполагание;
- содержание и система учебного и воспитательного материала (учебные тексты), соответствующего основным смыслам;
- методы обучения, соответствующие информационно – смысловой парадигме, ориентированной на способы усвоения новой информации;
- формы и средства обучения.

Существенно, что герменевтика фиксирует в образовании духовную реальность, поскольку рассматривает проблему понимания картины мира (естественнонаучной или гуманитарной) как элемента духовной культуры жизни общества (если мир или «Книгу природы» по определению Г.-Г. Гадамера рассматривать как текст).

Безусловно, думающий практик в образовательной деятельности с необходимостью учитывает реалии того социума, в котором он выстраивает свою стратегию и тактику построения развивающего образа жизни, различных информационных сред. Определяющими реалиями при этом, очевидно, являются Интернет и постмодернизм. Последний есть новая идеолого – экономическая формация, а Интернет- квинтэссенция постмодернистского строя и стиля жизни, войдя в которую погружаешься в суть постмодернисткой эпохи во всей ее философско – мировоззренческой и антропологической специфике.

Весьма существенно при этом, что основные черты и принципы постмодернизма, к которым относятся аксиологический плюрализм, смешение разных традиций и норм, клиповость (фрагментарность и принцип монтажа), интертекстуальность и цитатность, стилевой синкретизм, смешение жанров – высокого и низкого, неопределенность, культ неясностей, ошибок, пропусков, пародийность, языковая игра и т.д, формируют новый антропологический тип. Такой тип - это прежде всего космополит, свободный от догмата любых культурных традиций и норм, прекрасно понимающий их условность, абсолютно искренний по отношению к собственным природным инстинктам, ценящий прежде всего потребление, в том числе потребление информации.

Как же на «вызовы» социума во всех составляющих его аспектах, на поиски в области философской мысли должна, по нашему мнению, откликаться образовательная практика?

Думается, что первичными в ряду существенных являются вопросы: Что есть понимание? Как понимает человек, бытийствующий в мире? Когда чело-

век может с полным правом утверждать, что он понимает? Очевидно, что вопрошание такого рода «запускает» процесс понимания.

Создание среды, которую по определению М. Мамардашвили, мы называем «полем понимания» - это базис «запускаемого» процесса. Существование в этом поле, о котором философ пишет, что оно «…существует независимо от человека, и он может в этом поле только возникать и рождаться в качестве человеческого существа, узнающего о себе, например, что у него есть душа», должно определять возможность и необходимость для обучающего и обучаемого в совместном диалоге или в напряженном индивидуальном осмыслении «рассекречивать универсум знаков» и «проникать в глубинные смыслы».

По нашему глубокому убеждению, в динамических условиях формирования новой образовательной реальности, характеризующейся гуманитарностью, системностью, виртуальностью, интенсивностью и плотностью, доминирующей деятельностью в обучении должна стать деятельность текстовая. Речь идет о текстовой деятельности как многокомпонентном и многоуровневом предмете обучения, причем, познавательный компонент является в данном случае доминирующим.

Цель текстовой деятельности – научение обучающихся рефлективным способам работы и научение рефлексии как таковой. Рефлективные методы обучения при этом связаны, как очевидно, с интерпретационными действиями.

Заметим, что герменевтический (понимающий) подход, предполагающий обращение всего опыта человека (обучающегося) на текст, как целостная методика, основанная на существующем герменевтическом методологическом стандарте, в образовательной практике сегодня практически отсутствует. При этом речь идет об учебных текстах не только гуманитарных, но и естественнонаучных.

Вышеуказанный подход к тексту предполагает интерпретацию и понимание учебных текстов, которые обеспечиваются особыми методологическими средствами: специфическими принципами герменевтики, вопросно – ответными методиками, контекстным методом, специальными логическими методами, семиотическими и психологическими приемами.

Таким образом, текстовая деятельность как предмет обучения выделена нами как средство выстраивания «поля понимания». Осмысление же теоретических концепций и образовательной практики в аспекте текстовой деятельности определило для нас исследовательскую проблему: «Выявить в деятельности (взаимодействии педагога и ученика) формы, средства, методы и приемы, способствующие выработке умений понимания естественнонаучного текста у учащихся». Тему же исследования мы сформулировали следующим образом: «Формирование умений понимания естественнонаучного текста у школьников (на примере учебной дисциплины «Физика»)».

Не рассматривая в данной статье содержательные аспекты исследования (анализ теорий понимания, специфика герменевтического методологического стандарта, классификация учебных текстов, идеальная модель познавательного чтения, многообразие приемов осмысления текста и т.д.), все-таки назовем основной из формируемых приемов извлечения смыслов, который гуманитарно

образно и тонко определила философ и литературовед С. Семенова, поясняя свой метод выхода к мировидению писателя, к его философии «…в процессе очень медленного черепашьего чтения, из глубинного погружения в поражающую конкретику многообразных уникальных элементов произведения, его странных деталей и каверзных мелочей, прячущихся в складках и по углам художественной ткани…». Принятие в свой интеллектуальный опыт этого и других приемов извлечения смыслов есть одновременно и способ выхода к преображенной реальности, когда она представляется гармоничнее во всем многообразии связей и отношений на глубинном, сущностном уровне. Фундаментальный выбор в пользу смыслов, как нам видится, – это всегда личностный рост, обусловленный пытливым, пристальным отношением к различным формам бытия.

Заметим, что решение теоретико-моделирующих и практико-преобразующих задач исследования осуществляется на базе средних общеобразовательных учреждений. Вместе с тем, представляет интерес включение на различных этапах работы и студентов, так как совершенно очевидна актуальность выводов и результатов исследования для целенаправленного систематического обучения смысловому чтению как школьников, так и студентов.

В данной статье мы рассмотрим анализ результатов анкетирования студентов нашего университета различных специальностей на предмет выявления гностических, деятельностных, эмотивных и мотивационных компонентов текстовой деятельности с естественнонаучными текстами для коррекции и расстановки акцентов в обучении смысловому чтению (анкета №1). В анкетировании принимало участие 34 студента следующих групп: 04 ООС, 04 МСК(у), 05 ТО. Им была предложена анкета открытого типа, включающая 12 вопросов.

Первые три вопроса анкеты предполагали определение знаниевых аспектов текстовой деятельности студентов: «Что есть понимание, смысл учебного текста? Какие способы смыслового анализа им известны?». Результаты анкетирования представлены в диаграммах 1-3. Отметим, что поскольку мы учитывали все варианты ответа каждого анкетируемого, то сумма участников в процентах, указанная в диаграммах может быть больше 100 %.

Как видно из ответов на первый вопрос, студенты в целом верно определяют особенности понимания текстов, выделяя те или иные его стороны. Учитывая многообразие междисциплинарных подходов к проблеме понимания, их вполне можно принять без детальной критики. Заслуживает внимания тот факт, что в основном акцент в ответах сосредоточен на семантической стороне, хотя присутствует герменевтическое выделение смыслового подхода к тексту.

В определении смысла наличествует существенное затруднение (диаграмма 2). Основная часть студентов определяет его как основную идею, мысль учебного текста. Хотя нельзя не признать, что определить «смысл» как понятие действительно весьма сложно.

Диаграмма 1. Что значит для Вас понять учебный текст?

1-могу применить на практике; 2- уяснение основного содержания, сути; 3-выделение и уяснение основных понятий и терминов; 4- выделение смысла текста и формулирование его своими словами; 5-выделение основной идеи, мысли; 6- после многократного прочтения текста могу представить описанное в тексте; 7-понимание того, что хотел сказать автор; 8-могу пересказать своими словами с сохранением смысла; 9- могу ответить другому; смогу воспроизвести информацию на экзамене.

Диаграмма 2. Что такое в вашем представлении смысл учебного текста?

1-основная мысль, идея учебного текста; 2-то, что передает текстом автор; 3- часть текста (слова, предложения, абзац), в которой изложено основное содержание; 4-то, что необходимо понять и запомнить; 5-краткие выводы, резюме; 6-точное определение значение слов текста; 7-результат понимания, который можно сформулировать в «трех словах»; 8-содержание текста; 9- выявление в тексте целей, задач; 10-главная информация, которую должен получить читающий; 11- нет ответа.

Отвечая на вопрос о способах смыслового анализа (диаграмма 3), студенты наиболее часто упоминали многократное чтение и пересказ текста. Очевидно, что последнее есть скорее метод диагностики понимания.

Диаграмма 3. Какие способы смыслового анализа текста Вы знаете?

1-многократное чтение; 2-составление плана; 3-нет ответа; 4- объяснение; 5- пересказ; 6- решение задач после прочтения текста; 7- ответы на вопросы после текста; 8- сравнение, анализ; 9-пересказ по составленному плану; 10- разбиение текста на части после неоднократного прочтения.

Следующие три вопроса первой анкеты должны были определить круг деятельностных аспектов в работе студентов с текстом, а именно ответы на вопросы: «Как Вы действуете, когда хотите понять учебный материал из текста учебника? Как Вы проверяете себя, понят ли этот материал? Используете ли Вы при этом дополнительные источники информации?». Варианты ответов на данные вопросы представлены в диаграммах 4-6.

Как следует из диаграммы 4, стремясь понять текст, студенты используют многократное прочтение текста, часто представляя при этом описанное в нем. Следует признать, что арсенал их стратегий невелик. Проверяя же себя, понят ли материал (диаграмма 5), студенты опираются в основном на пересказ. Хотя, безусловно, ценным является и факт использования ими таких стратегий, как «объяснение другому», «формирование смысла для себя» и «решение задач».

Диграмма 4. Как Вы действуете, когда хотите понять учебный материал из текста учебника?

1- многократное чтение; 2- использую дополнительные источники; 3-выделяю основные понятия, термины; 4-представляю описанное в тексте; 5- пересказываю до полного понимания текста; 6- обращаюсь за помощью преподавателя; 7- обращаюсь за помощью к товарищу; 8-выявляю смысл каждого предложения; 9- выделяю главное в тексте; 10- отвечаю на вопросы после текста; 11- пробую применить полученные знания для решения задач; 12- воспроизвожу вывод формул, рисунки, графики по памяти; 13- учу наизусть; 14- делю текст на части.

Диаграмма 5. Как Вы проверяете себя, понят ли материал учебного текста?

1- решаю задачи; 2- пересказываю себе или другим; 3- формирую смысл для себя;4- представляю описанное в тексте; 5- записываю основное на листке по памяти; могу объяснить другому; никак не проверяю; нет ответа.

Отвечая на вопрос о дополнительных источниках информации, студенты наиболее часто называют дополнительные учебники (35,3%), Интернет (32,4%), энциклопедии (20,6%). Всего лишь 2,9% не используют никакие источники из предложенного в анкете ряда. Не пользуется должным, на наш взгляд, внимани-

ем анкетируемых научно-популярная литература (5,9%), хотя к предметным словарям обращается 8,8% обучающихся.

В числе основных причин, которые, по мнению, студентов затрудняют понимание они относят: избыток терминологии в текстах (29,4%), излишнюю краткость (8,%) или, напротив, избыточность текста (11,8%). Малая часть анкетируемых выделила в качестве таких факторов пропуск в тексте смысловых частей (2,9%), заниженную самооценку (2,9%), и отсутствие мотивации (5,8%). Важно также, что студентами было выделено в качестве причины, затрудняющей понимание, отсутствие иллюстрированности учебных текстов (5,8%).

В качестве основных эмотивных компонентов по результатам анкетирования были выделены следующие: при непонимании учебного текста 20,6% студентов испытывают чувство злости, агрессии, у 8,8% понижается самооценка, у 2,9% появляется чувство страха, а 20,6% пробуют поправить ситуацию, используя такой прием как многократное чтение.

Если же по собственному ощущению текст понят, то студенты испытывают чувство радости (38,2%), у них повышается учебная мотивация (8,8%), появляется настрой на более глубокое дальнейшее понимание материала (8,8%).При этом наиболее часто студенты переживают чувства познавательные (58,8%) и чувства долга (35,2%). Эстетические чувства возникают лишь у 11,8%. Вместе с тем, 26,4% испытывают чувство грусти при изучении учебного материала по учебнику.

Отрадно, что большая часть опрашиваемых студентов (70,6%) считает необходимым обучение приемам понимания учебных текстов. Однако, удручает и выявленный факт нежелания обучаться таким приемам у 14,7% при очевидном удовлетворительном уровне работы с учебными текстами. Основными мотивами для обучения анкетируемые назвали (по иерархическому ряду): стремление повысить уровень знаний в некоторых областях, интерес, желание научиться работе с учебной литературой. Самую низкую оценку в баллах получил у студентов мотив «требует преподаватель».

Таким образом, можно констатировать, что процессуальная сторона понимания учебных текстов должна совершенствоваться на основе присвоения в индивидуальный интеллектуальный опыт учащихся приемов понимания текстов. В условиях очевидной готовности студентов к такой деятельности необходимость в обучении рефлективным способам работы с учебной информацией становится тем более актуальной.

Для реализации обучения смысловому чтению нами разработана модель понимающей текстовой деятельности, программа спецкурса «Смысловое чтение естественнонаучных текстов (на примере физики)», методические указания к самостоятельной работе с одноименным названием, а также сборник заданий к методическим указаниям. Детальный анализ результатов анкетирования делает возможным содержательную коррекцию разработанных средств обучения смысловому чтению.

Лисовец И. М. ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

(Уральский государственный университет им. А. М. Горького).

Россия начала XXI века находится в ситуации исторического перехода от тоталитарного общества к демократическому. Распад прежних социокультурных форм происходит как мучительный поиск нового содержания и способов функционирования социальных структур, сочетая опыт европейской культуры и собственные многонациональные традиции. Понятно, что такие изменения затрагивают все социальные системы, и, конечно, требуют соответствующих трансформаций образования, формирующего профессионалов для будущей России.

Обсуждение проблем реформирования образования, учитывая историческую значимость перехода России к новому обществу, становится актуальным, прежде всего, с точки зрения разработки новой философии образования, точного понимания его смыслов, целей, задач и форм в новейшей культуре. Обращение к широкому спектру гуманитарных наук, дающих, соответственно, объемное понимание новейшего общества и культуры дает возможность такого осмысления. Развитие российской философии, культурологии, истории во второй половине XX века позволило определить содержание и значение культурологического подхода ко всем социальным феноменам и понять значение культуры в индивидуальном самоопределении

Культура, опосредующая связь человека с обществом, является механизмом присвоения социальности индивидом. Соответственно система образования на всех его уровнях должна решать культуротворческую задачу: объяснения содержания феномена культуры и обучения механизмам ее освоения и формирования субъекта, органично включающегося в актуальную культуру. Прежняя, советская система образования, формировала «гражданина советского общества», превращая гуманитарную компоненту образования в систему идеологической обработки сознания и идеологического воспитания. В новой, постсоветской России идеологизация необходимо должна быть вытеснена гуманитаризацией образования, понимая под гуманитаризацией процесс освоения актуальных ценностей духовной культуры. Именно опора на ценности, составляющие культуру, дает возможность выстроить процесс формирования гуманитарного сознания в актуальном для общества направлении.

Представляется обоснованной и гуманистически привлекательной культуроцентрическая модель высшего образования, определенная в качестве основной в гуманитарном образовании, например, на ежегодных конференциях Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов «Повышение качества образования в гуманитарном вузе». Понимание философией целостности сознания человека как личности и социокультурного субъекта предполагает взаимодействие гуманитарного и профессионального образования.

Хочется отметить, что необходимость целенаправленного формирования гуманитарного сознания и развитая гуманитарная компонента необходима системе образования на всех его уровнях и любой профессиональной направленности. Современный человек в его конкретно-профессиональной деятельности может преодолеть свой «профессиональный кретинизм» и социальную частичность именно сохраняя на индивидуальном уровне объемность современной культуры через многообразное приобщение к ней. Современная культура являет взаимодействие разных смысловых сторон, необходимость понимания их взаимосвязи становится очевидной.

Проблемы современного образования и современной высшей школы, в особенности, определяются, конечно, переходным характером культуры России и, соответственно, становящейся системой ценностей. Место отброшенных коммунистических идеалов еще не заняли ценности духовной культуры демократического общества, которое только формируется. Россия мучительно пытается определить новые духовные ориентиры, бросаясь то к православию, то к актуальным ценностям европейской культуры. Кроме того, постсоциалистическая Россия активно взаимодействует с современной западной культурой постмодернизма, и к переходной ситуации добавляется характерная для постмодернизма деиерархизация духовных ценностей, перемешивание «верха» и «низа», утверждение в качестве нормы ненормативной культуры. Активное влияние оказывает и западная модель массовой культуры, ее вторжение во все сферы и на всем пространстве социокультурного существования россиян не может не учитываться системой образования. Такая мозаика форм, смыслов, способов реализации задает противоречивую ситуацию для гуманитарной науки и образования, определяя их проблемы и особенности.

В этой социокультурной ситуации необходимо новое взаимодействие на гуманитарных основаниях образования - знания и образования - воспитания. Образование-знание в этих условиях призвано соединить, и не на основах мозаики, а показывая историческое взаимодействие, классическую и неклассическую, постклассическую стадии культуры и, соответственно, гуманитарной науки. В курсах гуманитарного цикла, таких как философия, история, культурология, очевидно, необходимо представлять эти модели науки. Система обязательных курсов, конечно, должна дополняться курсами по выбору, создающими некоторое панорамное видение проблем современного человека. В преподавании гуманитарных наук вместо методики обучения «прочным» знаниям приходит методика обучения-игры и обучения-диалога, формирующая состояние постоянного приспособления к меняющемуся миру. Субъективно у обучаемого должны сформироваться навыки ценностного самоопределения, выбора необходимых культурных, жизненных ориентиров, опираясь на гуманистическую доминанту культуры. Гуманитарный цикл современного образования предполагает передачу знаний-орудий для выстраивания себя и своей деятельности в изменяющемся мире. С надличностными, непререкаемыми ценностями-нормами российская культура XXI века расстается, на что откликается и система образования.

Образование - воспитание, включаясь в процесс передачи знаний, работает через очень важный для гуманитарного сознания компонент эмоционально-чувственного восприятия информации. В курсах и спецкурсах гуманитарного цикла это происходит через обращение к искусству, живой гуманитарной мысли, свершенному поступку. И этот материал, и особенности его усвоения через переживание необходимо должны присутствовать в гуманитарном цикле. Технические возможности современного образования позволяют использовать видеоматериал, сохраняющий жизнь мысли и образа. Гуманитарный цикл и не только обеспечен в настоящее время новой наглядностью, несомненно, меняющей воздействие учебной информации на обучаемого.

Очевидно, что современной ситуации в культуре должны профессионально соответствовать преподаватели, понимающие социокультурный статус современной России. Для педагога становится столь же актуальным состояние постоянного самообразования, ценностно-смыслового самоопределения и поиска новых образовательных стратегий и форм. Это касается и системы управления образованием. Вольное обращение с гуманитарном циклом в государственном образовательном стандарте воспроизводит трактовку гуманитарного знания как дополнительного, а то и вовсе не обязательного по отношению к профессиональному. Иначе не объяснить, например, ситуацию с исключением такого предмета как эстетика из числа обязательных в театральных вузах или перевод Культурологии в курсы по выбору.

Российское образование XXI века, в противовес советской системе, должно поставить на целенаправленное формирование гуманистических компонентов сознания и гуманизм в отношении к индивидуальности обучаемого и обучающего, их диалогическое взаимодействие. При этом, как это уже было в России XVIII века, периода Просвещения, необходим стремительный, прессующий сразу несколько культурных систем скачок модернизации. Конечно, необходимо реформирование всей системы образования. Очевидны трудности и проблемы такого рода в нашем современном обществе. Но Россия исторически отличалась темпами и насыщенностью социокультурных перемен, и у России современной, думается, есть возможность трансформировать ситуацию постгуманизма XX века в новый гуманизм.

Лобова Г.Н. УСТАНОВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ SADT – ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ КАУЗАЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

(Омский государственный технический университет)

В настоящее время в образовательные процессы учебных заведений разных уровней внедряют различные технологии обучения. Но любая технология предварительно должна быть апробирована в учебном процессе, в котором устанавливается ее эффективность. Только результаты апробации позволяют сделать вывод о целесообразности введения новой технологии в учебный процесс. Данное сообщение посвящено определению эффективности SADT – технологии деятельности студентов с помощью каузального эксперимента.

SADT – технология, или технология структурного анализа и проектирования, направлена на выявление структурных элементов содержания деятельности и проектирование последовательности необходимых действий, которые следует выполнить, чтобы достичь поставленной цели [1]. Мы применили SADT – технологию для учебной деятельности студентов, в частности, для написания рефератов. Обучение студентов следует рассматривать в виде подсистемы в системе вузовского образования. Эффективность подсистемы (как и системы) выражается с помощью критериев. В случае применения SADT – технологии критерий эффективности заключается в удовлетворении следующих требований:

1. степень соответствия между результатами технологии и поставленной целью должна быть количественно определена;
2. явно зависеть от процесса функционирования;
3. иметь приближенную оценку, полученную на основе экспериментальных данных.

Приведенный системный подход, как видно, требует количественной оценки эффективности. Такая оценка будет получена, если в процессе обучения студентов будут выявлены новые психологические результаты, психические изменения и новообразования, которые сформировались у студентов в процессе учебно-познавательной деятельности [2].

Возникает вопрос: появятся ли психологические изменения у студентов и как измерить реальные психологические сдвиги, обусловленные обучением по SADT – технологии? Ответ на поставленный вопрос получен с помощью каузального эксперимента, логика проведения которого описана В.И.Моисеевым в работе [3], последовательности которой в дальнейшем изложении будем придерживаться.

Предварительно укажем, что подготовка студентом реферата на определенную тему представляет собой начальный этап подготовки к научно-исследовательской деятельности. Актуальность и важность этого вида деятельности в учебном процессе вуза обоснована Н.В.Анисиной [4]. В процессе обучения сту-

денты последовательно овладевают учебной исследовательской работой (УИРС), научно-исследовательской работой (НИРС), выполняют курсовые работы (проекты), завершают образование в вузе выполнением дипломной работы (проекта). Все указанные виды исследовательской деятельности включают частично или полностью деятельность по подготовке реферата как непременный составной элемент.

Итак, опишем каузальный эксперимент, направленный на апробацию SADT – технологии деятельности студентов по написанию рефератов в соответствии с последовательностью основных этапов в соответствии с [3].

1 этап направлен на выдвижение гипотезы, утверждающей, что фактор А является причиной фактора В.

SADT – технология апробирована в учебном процессе студентов радиотехнического факультета Омского государственного технического университета. В нашем случае фактором А является SADT- технология деятельности студентов в самостоятельной работе по написанию реферата. Фактор В выражает эффективность деятельности студентов по новой технологии.

2 этап. Факторы А и В являются существенными, остальные факторы являются несущественными. Для ослабления несущественных факторов используем метод рандомизации, т.е. проводим эксперимент на достаточно большой группе студентов. В нашем случае участвовало на I курсе – 85 человек, на IV курсе – 41 человек. Как видно из приведенных данных, SADT – технологией были вооружены студенты разных курсов, т.е. апробация технологии проводилась на начальном этапе обучения, закладывающем фундамент дальнейшей профессиональной подготовки, и на этапе непосредственно специальной профессиональной подготовки.

3 этап. Каждый из существенных факторов А и В представляют с помощью величин, которые можно объективно измерить с помощью специально разработанных процедур измерения.

Рефераты, как известно, должны удовлетворять определенным требованиям. После сдачи рефератов студентам выдана анкета, содержащая 10 утверждений, каждое из которых отражало одно из предъявляемых к реферату требований. После каждого утверждения приведена интервальная шкала, содержащая два противоположных мнения в виде «не согласен» и «согласен», между которыми приведена последовательность цифр в интервале $1 \div 7$. Иными словами, если автор не согласен с утверждением анкеты, то такое мнение соответствует числу 1, если полностью согласен, то – числу 7. В противном случае имеется возможность варьировать степенью согласия с утверждением анкеты с помощью подчеркивания одного из чисел приведенного числового ряда. В итоге, каждая анкета, полученная от студента, содержала 10 чисел в соответствии с количеством утверждений анкеты. Полученный информационный массив представлял собой результат измерений фактора А.

Фактор В направлен на установление количественной оценки эффективности действия фактора А. В нашем случае фактором В являлись методы математической обработки, позволившие обработать полученный информационный массив. В частности, применены методы углового преобразования Фишера, од-

нофакторного дисперсионного анализа для несвязанных выборок, ранговой корреляции Спирмена [5].

4 этап связан с формирование двух групп исследуемых объектов, одна из которых – контрольная, вторая – экспериментальная группа.

В нашем случае эксперимент проводился на I и IV курсах, на каждом из которых сформированы экспериментальная и контрольная группы. На I курсе экспериментальная группа состояла из 25 человек, контрольная - из 60 человек, на IV курсе экспериментальная группа содержала 15 человек, контрольная – 26. Таким образом, в каузальном эксперименте участвовало 126 человек. Учтем, что анкета, заполненная студентом, содержала 10 чисел, отражающих степень согласия с приведенными в ней утверждениями. Кроме того, эксперимент был расширен и каждый студент играл роль рецензента, т.е. знакомился с рефератом сокурсника, на который заполнял аналогичный бланк анкеты. В итоге, полученный информационный массив содержал 2520 вариаций степени согласия с утверждениями анкеты (126 человек х 10 утверждений х 2 раза).

Наличие на каждый реферат двух анкет (автора и рецензента), позволило судить о количественном различии степени согласия с утверждениями анкеты автора и рецензента. Другими словами, стало возможным оперировать сдвигом (разностью чисел), который может принимать положительные и отрицательные значения. В нашем случае сдвиг выражает разность между степенью согласия автора и рецензента.

5 этап направлен на создание (усиление) в экспериментальной группе фактора А; в контрольной группе такое действие не проводится.

В сформированных экспериментальных группах проведены занятия по овладению студентами SADT – технологией деятельности. На I курсе такие занятия проведены в процессе изучения дисциплины «История отрасли» (2 семестр). На IV курсе занятия организованы в дни самостоятельной работы студентов. На занятиях студенты не только овладевали методологией SADT, но активно осваивали ее применение для достижения целей в практической деятельности. В целом, овладение SADT – технологией направлено было для проверки ее эффективности через деятельность, направленную на написание студентами рефератов.

6 этап определяет вероятность каузальной гипотезы, т.е. устанавливает, что фактор А является по крайней мере одной из причин для фактора В. Основанием для такой констатации является усиление фактора В в экспериментальной группе вслед за возникновением фактора А. В контрольной группе такая зависимость не проявляется.

В нашем случае к полученному информационному массиву примененные методы математической обработки позволили получить достоверные объективно дополняющие друг друга результаты. Подробно процедура применения методов математической обработки к поставленному каузальному эксперименту показана в [6].

Кратко приведем результаты метода ранговой корреляции Спирмена, в котором мерой корреляции является коэффициент ранговой корреляции Спирмена [5]. Универсальность такого метода проявляется в том, что он применим

для любого количества экспериментальных данных, и позволяет **сопоставлять групповые иерархии**, или профили, а не индивидуальные показатели, что недоступно какому-либо другому статистическому методу.

В качестве рассматриваемых иерархий взяты средние значения степени согласия с утверждением анкеты, выраженные как самими студентами (авторами рефератов), так и сокурсниками (рецензентами). Для экспериментальной и контрольной групп студентов составлены соответствующие иерархии средних значений степени согласия с утверждениями анкеты. Полученные средние значения в дальнейшем проранжированы, причем, меньший ранг присвоен наименьшему значению степени согласия.

Для расчета коэффициента ранговой корреляции r_S использованы следующие формулы с учетом наличия или отсутствия одинаковых рангов [5]:

а) при отсутствии одинаковых рангов

$$r_S = 1 - 6\frac{\sum d^2}{N\left(N^2 - 1\right)},$$

б) при наличии одинаковых рангов

$$r_S = 1 - 6\frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N\left(N^2 - 1\right)},$$

где d – разность между рангами по двум переменным,

N – количество ранжируемых значений,

T_a, T_b – поправки на одинаковые ранги, $T_a = \frac{\sum (a^3 - a)}{12}$, $T_b = \frac{\sum (b^3 - b)}{12}$, где a – количество одинаковых рангов каждой группы в ранговом ряду А, b - количество одинаковых рангов каждой группы в ранговом ряду Б. Результаты, полученные на I и IV курсах методом ранговой корреляции Спирмена, можно наглядно представить с помощью схемы, показанной на рис.1.

На рис.1 схематично отображены I и IV курсы студентов, участвующих в экспериментальном исследовании. Каждый курс отображен с помощью двух блоков, изображенных с помощью прямоугольников. Один блок относится к экспериментальной группе, второй – к контрольной. На рис.1 названия групп (экспериментальная, контрольная) подписаны. В каждой группе каждый студент последовательно выполнил две функции: автора, рецензента. Эти функции студентов отражены в прямоугольниках с помощью обозначений буквами А – автора, Р – рецензента. Все рассчитанные корреляционные связи показаны отрезками со стрелками на концах. Концы отрезков каждой связи указывают на иерархии значений степени согласия с утверждениями анкеты, между которыми установлена корреляционная связь. На рис.1 для каждой связи приведены значения коэффициентов корреляции. Анализ приведенной схемы показывает, что наибольшие значения коэффициентов корреляции относятся к экспериментальным группам, несмотря на выполняемую студентами этих групп функцию; автора или рецензента. Установленная высокая корреляционная связь между экспериментальными группами указывает на эффективность применения SADT – технологии по сравнению с традиционной технологией обучения студентов.

Рис.1.Представление корреляционных связей между иерархиями средних значений степени согласия с утверждениями анкеты для экспериментальных и контрольных групп студентов I и IV курсов

Проведенный каузальный эксперимент в учебном процессе студентов I и IV курсов позволил не только количественно определить эффективность примененной SADT – технологии, но и достоверно получить результаты, которые сводятся к следующим выводам.

1. Метод углового преобразования Фишера выявил:

а). объективные различия в подготовке студентов по SADT – технологии и традиционной технологии, но для студентов I курса различия установлены с помощью положительных и отрицательных сдвигов значений степени согласия с утверждениями анкеты, на IV курсе – с помощью только отрицательных сдвигов, что указывает на рост объективной самооценки студентов старших курсов;

б). проявление SADT – технологии с помощью распределения частоты появления сдвигов на I курсе положительных и отрицательных, на IV курсе – только отрицательных.

2. Метод однофакторного дисперсионного анализа для несвязанных выборок установил:

а). функциональное проявление действия внедренной технологии деятельности студентов;

б). направленность действий в достижении цели деятельности студентов экспериментальных групп выше, чем направленность действий студентов контрольных групп (общее для I и IV курсов);

в). направленность действий студентов старших курсов, овладевших SADT – технологией существенно выше по сравнению с направленностью действий студентов младшего курса.

3. Метод ранговой корреляции Спирмена показал:

а). проявление в каждой группе (экспериментальной и контрольной) действие внедренной технологии;

б). проявление SADT – технологии деятельности студентов является более выраженным по сравнению с традиционной технологией (общее для I и IV курсов);

в). рост самооценки и ее адекватности у студентов старших курсов по сравнению с самооценкой студентов младших курсов.

Полученные результаты каузального эксперимента, поставленного в системе высшего профессионального образования, позволяют утверждать об эффективности применения SADT- технологии собственной деятельности студентов. Результаты каузального эксперимента указывают на целесообразность внедрения SADT – технологии деятельности в учебный процесс вузов.

Список литературы

1. Давид Марка, Клемент Мак Гоуэн Методология структурного анализа и проектирования. – М, 1993. – 240 с.
2. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.
3. Моисеев В.И. Философия и методология науки.- Воронеж: Центральное Черноземное книжное издательство, 2004. – 239 с.
4. Анисина Н.В. Реферат как форма самостоятельной учебной деятельности студентов // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. Труды 4 Международной научно-практической конференции 23 – 25 марта 2004 г. - СПб Издательство СПбГПУ, 2004. – С.231 – 234.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.
6. Лобова Г.Н. Эффективность подготовки студентов по SADT – технологии // Омский научный вестник. – 2005 (в печати).

МАЗИНА О.Н. АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Оренбургский государственный университет)

В современных условиях развития российского общества, непрерывно растущее количество молодежи с проявлениями асоциального поведения различного типа и на различных уровнях, создает реальную необходимость совершенствования системы предупреждения отклоняющегося поведения в сфере образования.

Анализ состояния и причин асоциального поведения молодежи показывает, что одним из наиболее существенных факторов риска является педагогическая запущенность молодых людей, которая во многом обуславливает в дальнейшем высокую вероятность совершения правонарушений и преступлений. Противоречие между необходимостью совершенствования нравственно-правового, интеллектуального и общекультурного воспитания учащихся и существующим формализмом прав и обязанностей формализмом прав и обязанностей субъектов процесса воспитания обостряет другое противоречие – противоречие между стремлением педагогов и учащихся к творческой деятельности и излишней ее регламентацией, навязывающей субъектам процесса воспитания несвойственные им обязанности и функции. Разрешение указанных противоречий возможно только на принципах гуманизма, которые исходят из признания личности каждого учащегося высшей социальной ценностью и предусматривающими создание благоприятных условий для становления гражданина с высокими морально-нравственными, интеллектуального и физическими качествами.

В этих условиях, совершенствование одного из элементов процесса воспитания, которым является педагогическая профилактика, становится особенно актуальным.

Проблема поиска путей повышения эффективности профилактической работы приобрела в последнее время особо острую актуальность в связи с обозначившейся в стране тенденцией роста преступности, и в особенности преступности несовершеннолетних. Растет число тяжких, особо жестоких преступлений, растет организованная преступность, в которую все больше втягивается молодежь.

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что в современных условиях должны принципиально меняться подходы к организации профилактической работы, с тем, чтобы от мер административно-правового воздействия перейти к оказанию социально-педагогической помощи семье, подростку, помощи, основанной на изучении личности несовершеннолетнего правонарушителя, условий его семейного и общественного воспитания. Такая работа может вестись успешно лишь в тесном взаимодействии всех социальных институтов и требует глубоких специальных психолого-педагогических знаний.

Профилактика асоциального поведения предполагает систематически осуществляемое, целенаправленное предупредительное воздействие на отдельных лиц ведущих антиобщественный образ жизни, в целях предупреждения преступлений и других асоциальных проявлений.

Условиями успешной профилактики считаются ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например с учащимися.

Под предупреждением подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических, педагогических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального условия жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов.

Изучение педагогических целей профилактики, условий ее эффективности, повышения ее воспитательной роли дает основание в качестве самостоятельного направления педагогической деятельности рассматривать социально-педагогическую профилактику социального поведения.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития молодых людей и способствующих проявлению различных видов его активности. Особенностью цели социально-педагогической профилактики является то, что она выступает в качестве частной цели по отношению к общей воспитательной цели – формированию активной социальной позиции личности.

Ранняя профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних прежде всего предполагает своевременное выявление и нейтрализацию неблагоприятных социальных и социально-психологических факторов и воздействий, оказываемых на несовершеннолетнего со стороны его ближайшего окружения (семьи, профессионального училища, неформальных групп). При этом прямые десоциализирующие влияния представлены непосредственно образцами асоциального, противоправного поведения, антиобщественными взглядами и ориентациями, которые демонстрируют аморальные, злоупотребляющие алкоголем, ведущие нездоровый, паразитический образ жизни семьи, криминогенные подростковые группы, другие аморальные и преступные лица. Для нейтрализации прямых десоциализирующих влияний необходимы социальный контроль и административно-правовые меры, осуществляемые правоохранительными органами и специальными органами ранней профилактики (комиссии, инспекции по делам несовершеннолетних).

Косвенные десоциализирующие влияния обусловлены различными факторами социально-психологического, психолого-педагогического и психологического характера, которые приводят к отчуждению социально дезадаптированных несовершеннолетних от таких основных институтов социализации, как семья, учреждение профессионального образования и другие воспитательные институты. Косвенная десоциализация характеризуется снижением референт-

ной значимости и влияния педагогов, родителей, одноклассников и, соответственно, возрастанием влияния неформальных асоциальных групп сверстников.

Одним из определяющих социально-психологических факторов десоциализации в учреждении профессионального образования является то, что социально дезадаптированные, трудновоспитуемые учащиеся являются выключенными из активного, опосредствованного социально значимой деятельностью взаимодействия с одноклассниками, что приводит их к неудовлетворенности, психологической изоляции в группе, к поискам новой, предпочитаемой среды общения и других референтных групп. Эмоциональный дискомфорт, психологическая изоляция социально дезадаптированных учащихся усугубляются чрезмерной авторитарностью педагогов, отрицательно сказывающейся на характере межличностных отношений в группе.

Профессиональное учебное заведение выступает одним из центральных звеньев в системе органов общей профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. С одной стороны, он призван осуществлять педагогизацию воспитательно-профилактической деятельности семьи, других социальных институтов. С другой стороны, в нем должны быть в полной мере реализованы собственные воспитательно-профилактические функции по коррекции трудновоспитуемых учащихся, осуществляемой непосредственно в учебно-воспитательном процессе, по созданию воспитывающей среды в профессиональном учебном заведении, по месту жительства, по оздоровлению условий семейного воспитания детей и подростков.

Одной из основных задач является создание на местах служб социотерапевтической помощи семье и подростку, которые смогут квалифицированно осуществлять психологическое консультирование, психотерапевтическую помощь функционально несостоятельным семьям, оказывающим косвенное десоциализирующее влияние и не справляющимся с задачами воспитания в силу психолого-педагогических и социально-психологических причин.

На местах воспитательно-профилактическая деятельность по предупреждению правонарушений и асоциального поведения несовершеннолетних сводится к решению следующих задач:

а) выявление неблагоприятных условий семейного, общественного воспитания и оздоровление их;

б) пресечение и устранение действия антиобщественного, криминализирующего влияния на несовершеннолетних;

в) осуществление коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Ведущие педагоги и психологи (С.А. Беличева и др.) видят пути решения названных выше задач в следующем:

- Разработка и введение в действие социально-педагогической модели дифференциации, координации и управления общих и специальных органов системы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних, основанной на социально-психологических характеристиках объектов профилактического воздействия (степень

социальной дезадаптации трудновоспитуемых несовершеннолетних, характер семейного неблагополучия функционально несостоятельных семей, степень выраженности асоциальной направленности неформальных подростковых групп).

- Введение в практику работы психолого-педагогического инструментария для изучения личности ближайшего окружения асоциальных подростков.
- Согласованное использование общими и специальными органами профилактики этого инструментария в целях изучения личности трудновоспитуемых подростков, состоящих на школьном и профилактическом учете в ИНД; изучение условий их семейного воспитания и ближайшего окружения; разработка с учетом эмпирических данных социально-психологической типологии «трудных» подростков, неблагополучных семей и неформальных подростковых групп, позволяющей осуществлять дифференциацию воспитательно-профилактических мер и воздействий, оказываемых общими и специальными органами ранней профилактики по коррекции асоциального поведения детей и подростков и оздоровлению условий их воспитания.
- Создание сети комплексных профилактических служб социотерапевтической помощи семье и подростку, разработка содержания и организационно-управленческих принципов их работы, а также разработка психологического и правового обеспечения их деятельности.
- Активное и целенаправленное использование подростковых и юношеских объединений по интересам как институтов ресоциализации социально дезадаптированных подростков.
- Разработка специфических форм и средств приобщения асоциальных подростков к активному, полезному, развивающему досугу, вовлечения в социально значимую деятельность, включая производительный труд.
- Широкая апробация различных форм работы с неформальными объединениями подростков.
- Систематизация и обоснование целесообразных форм и методов социально-педагогической коррекции условий семейного воспитания, семейного образа жизни функционально несостоятельных, не справляющихся с задачами воспитания семей, включая различные формы семейного отдыха, психологическое консультирование, психолого-педагогическое просвещение родителей и психотерапию семейных отношений.
- Обоснование статуса и разработка служебных функций социальных педагогов и практических превентивных психологов, осуществляющих на практике воспитательно-профилактическую работу с неблагополучными семьями и асоциальными подростками.

Таким образом, предупреждение асоциального поведения учащихся будет эффективным, если соблюдается единство обозначенных аспектов педагогической деятельности в данном направлении.

МАКСИМЕНКО Е.И. РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОЦЕНТРИСТСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

(Оренбургский государственный университет)

В условиях демократизации современного общества, углубляющегося реформирования образования в стране, институциональных изменений в государственных органах в значительной степени возросла роль права и правового образования. При этом одной из важнейших задач системы высшего профессионального образования является формирование нравственно-правовой культуры специалиста, обладающего собственным достоинством, прочными убеждениями, знанием своих прав и умением защитить их, уважением к законам Российской Федерации.

Решение указанных задач возлагается на сотрудников высшей школы, деятельность которых должна быть направлена на создание условий для профессиональной подготовки и воспитания в будущем специалисте личностных качеств, основанных на знании правовых и нравственных норм, регулирующих отношения между людьми, отношения между человечеством и обществом, человеком и окружающей средой. Очевидно, «… без нравственного идеала обучение и воспитание обращается в дрессировку и в большинстве случаев приносит не пользу, а вред» (1).

Успешному решению данной проблемы будет способствовать, по нашему убеждению, реализация субъектоцентристского подхода, который предполагает утверждение правовых и нравственных норм как социальных регуляторов в профессиональной деятельности. Несомненно, будущий специалист должен сознавать свою ответственность перед государством и обществом. «Это ответственность и перед Богом, и собственной совестью, и перед собственным мнением, и – если отступление от нормы приводит к ущемлению прав других граждан, - перед законом» (5).

Постановка проблемы в таком ракурсе ориентирует на понимание правовой культуры личности специалиста, сводимой не только к правовым знаниям, но и включающей определенную степень нравственного воспитания, умения использовать право и культуру в своей жизни и профессиональной деятельности. Правовая культура личности необходима как предпосылка и созидательное начало правового состояния общества. И вместе с тем, это степень и характер развития самой личности, которое находит свое выражение в уровне ее правосознания и правомерной деятельности.

Данная позиция требует уточнения понятий «правовая культура» и «нравственная культура».

Правовая культура личности характеризуется не только наличным уровнем, но и внутренним потенциалом. С этой точки зрения правовая культура личности - это определенный характер и уровень творческой деятельности.

Правовая культура специалиста характеризуется как выражение степени зрелости всей системы социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в профессиональной деятельности (4). Нравственная культура будущего специалиста понимается как система этических знаний, нравственных убеждений, норм профессиональной этики, умение регулировать поведение и общение с помощью нравственных принципов (3).

Заметим, в научной литературе, тематически относящейся к данной проблеме, находят отражение отдельные аспекты субъектоцентристского подхода, которые исследуют В.И. Букреев, Г.Е. Зборовский, Н.Б. Крылов, И.Н. Римская, Е.А. Щукина. Вопросами обучения правовым дисциплинам занимаются ученые и практики Л.С. Бахмутова, Л.П. Дехтерева, И.В. Кутафин, Е.И. Майорова, А.Ф. Никитин, М.Н. Обухов, Е.А. Певцова, А.П. Прохоров. Научные положения ряда авторов легли в основу разработанных нами методологических оснований, позволяющих осуществить поиск путей реализации рассматриваемой проблемы.

Кроме того, результаты анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования позволили нам выявить некоторые элементы исходных позиций педагогической деятельности, выраженные в виде следующих требований субъктоцентристского подхода к преподаванию правовых дисциплин:

- иметь научное представление о государстве и праве, системах права и особенностях их функционирования, о теориях права, его сущности и формах;
- знать основные особенности российской правовой системы и российского законодательства, системы и организации государственных органов Российской Федерации;
- знать основы правового статуса человека в обществе, основные права, свободы и обязанности гражданина Российской Федерации;
- знать основы законодательного регулирования будущей профессиональной деятельности, правовые и этические нормы в сфере профессиональной деятельности; уметь составлять документы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности. (2)

Анализ учебных программ по правовым дисциплинам позволил выявить наличие компонентов субъектоцентристского подхода (см. табл.).

Таблица

Содержательные элементы учебных программ по правовым дисциплинам, отражающие требования субъектоцентристского подхода

Тема	Дисциплина, содержание
	Теория государства и права
Правовые отношения. Объекты правоотношений. Субъекты право-	Понятие правоотношений как особого вида общественных отношений. Предпосылки возникновения и функционирования правоотношений. Субъекты правоотношений. Субъективное право и юридическая обязанность как содержание правоотношений.

отношений.	
Административно-правовые основы организации государственного управления.	Административное право Понятие и основные элементы административно-правовой организации государственного управления. Основные принципы государственного управления в Российской Федерации. Предметы ведения и полномочия федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации.
Обеспечение законности в сфере реализации исполнительной власти.	Понятие и характерные черты законности в сфере государственного управления. Способы обеспечения законности в деятельности органов исполнительной власти. Сущность, основные признаки и формы контроля за деятельностью органов исполнительной власти. Основные виды государственного контроля. Сущность и предмет прокурорского надзора за деятельностью органов исполнительной власти.
Граждане как субъекты административного права.	Административно-правовой статус гражданина: понятие, структура и особенности. Права и обязанности граждан в сфере реализации исполнительной власти. Специальные административно-правовые статусы граждан. Особенности административно-правового статуса иностранных граждан и лиц без гражданства. Административно-правовые гарантии защиты прав и свобод граждан.
Административная ответственность.	Понятие и основные черты административной ответственности. Основания административной ответственности: нормативное, фактическое, процессуальное. Понятие и виды административных взысканий, их правовая характеристика. Порядок наложения административных взысканий. Органы (должностные лица), уполномоченные рассматривать дела об административных правонарушениях и налагать административные взыскания.
Правоотношения.	Правоведение Понятие и признаки правоотношений. Виды правоотношений. Классификация правоотношений. Виды правоотношений. Состав правоотношений. Содержание правоотношений: субъективное право и юридическая обязанность. Юридические факты.

Правонарушение и юридическая ответственность	Понятие и признаки правонарушения. Правомерное поведение, его понятие и виды. Состав правонарушения. Виды правонарушений. Преступление как наиболее опасное для общества деяние. Проступки: понятие и виды.
Юридическая ответственность	Понятие, признаки юридической ответственности. Основание возникновения юридической ответственности. Виды юридической ответственности.

Из проведенного анализа очевидным является то, что учебные программы по правовым дисциплинам не содержат понятия «субъектоцентристский подход» и не отражают его сущностных характеристик. Важно отметить то, что при выявлении элементов правовой основы в виде таких понятий, как права и обязанности, отношения, ответственность и др., нравственная сторона субъектоцентристского подхода не отражена никоим образом.

В этих условиях применение субъектоцентристского подхода к обучению студентов вуза правовым дисциплинам, по нашему убеждению, предполагает реализацию комплекса организационно-педагогических требований:

- осознание преподавателями и студентами правовых и нравственных норм поведения специалиста как регуляторов в профессиональной деятельности и как компонентов профессионально-личностных качеств будущего специалиста;
- рассмотрение преподавания правовых дисциплин в вузе как целостного процесса формирования нравственно-правовых качеств (знание, отношение, умение) студента – будущего специалиста, где содержание соответствует конкретным учебно-воспитательным задачам, а формы и методы носят поисково-творческий, имитационно-ролевой характер;
- представление студента-будущего специалиста как личности с субъективными (нравственными) позициями и профессиональными (правовыми) установками.

Успешная реализация данных требований возможна при применении различных форм и методов. Наиболее интересными из них, на наш взгляд, являются следующие.

Лекция – консультация, в процессе которой преподаватель предлагает студентам задать интересующие их вопросы по теме. Существует несколько вариантов проведения подобных лекций.

1. Занятие начинается со вступительной лекции, где преподаватель акцентирует внимание обучающихся на ряде проблем, связанных с практикой применения рассматриваемого положения. Затем слушатели задают вопросы. Основная часть занятия уделяется ответам на вопросы. В конце лекционного за-

нятия проводятся небольшая дискуссия, свободный обмен мнениями, завершающийся заключительным словом лектора.

2. За несколько дней до объявленного занятия преподаватель собирает вопросы студентов в письменном виде. Первая часть занятия проводится в виде лекции, в которой преподаватель отвечает на вопросы, дополняя и развивая их по своему усмотрению. Вторая часть занятия проходит в форме ответов на дополнительные вопросы слушателей, свободного обмена мнениями и завершается заключительным словом преподавателя.

3. Студенты заблаговременно получают материал инструктирующего характера, своего рода методическое руководство к практическому использованию. Слушатели должны изучить материал и подготовить свои вопросы лектору-консультанту. Занятие проводится в форме ответов на вопросы и свободного обмена мнений. Завершить занятие преподаватель может подведением итогов, обобщая рассматриваемый материал.

4. Занятие проводится в форме групповой консультации, в которой принимает участие не только преподаватель, но и высококвалифицированные специалисты в обучаемой области.

Использование такой формы, как групповая консультация будет эффективным при рассмотрении наиболее актуальных и комплексных проблем.

Занятия в форме лекции-консультации проходят тем эффективнее, чем больше вопросов задают студенты и чем шире и предметнее содержание этих вопросов.

Лекция вдвоем (бинарная лекция), при которой предполагается обсуждение теоретических и практических вопросов двумя преподавателями, придерживающимися различных точек зрения по обсуждаемому вопросу. Диалог преподавателей должен демонстрировать культуру дискуссии, совместного решения проблемы, втягивать в обсуждение учащихся, побуждать их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Лекция с запланированными ошибками (лекция - провокация), которая направлена на активизацию познавательной деятельности обучающихся, позволяет повысить контролирующую функцию лекционных занятий. Ее главная особенность состоит в том, что преподаватель во вступительной части объявляет тему занятия и сообщает о наличии ошибок в излагаемом материале (число ошибок не называется). Ошибки бывают различных видов: логические, поведенческие, мировоззренческие, в определениях понятий, категорий и т.д. Слушатели по ходу проведения лекции должны выявить все запланированные ошибки и отметить их в конспекте. За 15 – 20 минут до окончания лекции осуществляется изложение выявленных студентами ошибок с подробным их анализом и обоснованием верного ответа.

Семинар - дискуссия, когда на обсуждение выносятся актуальные проблемные вопросы. Сначала студенты индивидуально их обдумывают, затем образуют пары и малые группы по 4-6 человек, в которых эти вопросы обсуждаются. Смысл состоит в том, что вопросы уже были обсуждены в парах, сло-

жились какие-то устойчивые мнения, и дискуссия в малой группе будет более осмысленной. В конце занятия отводится время для выработки общего мнения.

Семинар - проблемные ситуации, предполагает рассмотрение различных ситуаций, которые могут возникать при применении нормативно-правовых актов в профессиональной деятельности. Задача студента - выстроить модель своего поведения, найти наиболее оптимальное и верное решение, все возможные варианты выхода из сложившегося положения.

И, наконец, *«мозговой штурм», который* относится к методам активизации коллективной творческой деятельности при вышеперечисленных формах занятий. Преподаватель обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма», а именно: условие задачи формулируется в общих чертах; группа «генераторов идей» за отведенное время (20-40 мин) выдвигает максимальное количество гипотез; группа «экспертов» выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез.

В результате применения указанных форм и методов, позитивное взаимодействие участников образовательного процесса проявляется в сотрудничестве (характеризуется равенством позиций в общении, «чувством партнера», умением принять его таким, каков он есть, отсутствием стереотипности в восприятии других), компромиссе (подразумевается совместное определение целей деятельности, совместное ее планирование, распределение сил и средств на основе возможностей каждого) и приспособлении (предполагается в тех случаях, когда позиция партнера является приемлемой, характеризуется вниманием к партнеру, эмоциональной стабильностью по отношению к субъекту взаимодействия).

Реализация субъектоцентристского подхода к обучению правовым дисциплинам позволяет, в конечном итоге, высветить нравственно-правовую установку студентов – будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности. Показателем значимости проводимой работы со студентами могут являться их высказывания. Например, обретенная система знаний о нравственно-правовых нормах, несомненно, будет способствовать реализации профессиональных установок в предстоящей жизнедеятельности.

Используемая литература:

1. Бабаян А.В. Н.Г. Дебольский о нравственности и нравственном воспитании //Педагогика. – 2005. – С 67.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М ., 2003.

3. Крылов Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М.: «Высшая школа», 1990. - С. 14.

4. Лебедева Н.Н. Право. Личность. Интернет. - М.: «Волтерс Клувер», 2004. - С. 29.

5. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – С.113.

МАНАКОВ Н.А., СТАРОВИКОВ М.И. ПРИНЦИП ЦИКЛИЧНОСТИ В НАУЧНОМ И УЧЕБНОМ ПОЗНАНИИ

**(Оренбургский государственный университет,
Бийский педагогический государственный университет
им. В.М. Шукшина)**

Диалектический *закон отрицания отрицания* выражает циклический, преемственный характер развития. Схематически развитие можно представить спиралью, но не прямой линией и не кругом. Согласно данному закону развитие *познания* предстает как процесс, отчасти повторяющий уже пройденные ступени, но повторяющий их иначе, на более высоком уровне. Этот более высокий уровень обусловлен раскрытием *сущностей*[6] более высокого порядка.

В явном виде циклический характер процесса научного познания представлен В.Г. Разумовским [1, с.14, 2, с. 87], рис.1. Согласно В.Г. Разумовскому, познавательный цикл включает:

Рис. 1.

- движение знания от фактов к теоретической модели (или к модель-гипотезе),
- дедуктивное развертывание модели и вывод следствий,
- экспериментальную проверку справедливости модели и ее следствий, практическое применение знаний. На данном этапе рано или поздно обнаруживаются факты, требующие уточнения или пересмотра модели. Это приводит к повторению познавательного цикла на новом витке спирали развития.

В книге [2, с. 86-89] познавательный цикл В.Г. Разумовского трактуется также как *дидактический принцип*. Характеризуя его в таком качестве, Ю.А. Сауров отмечает, что «В методике обучения физике большинство исследований в области содержания образования опираются на принцип цикличности – он оказывается достаточно общим и в то же время технологичным инструментом совершенствования курсов. Общеизвестно его влияние на разработку учебников» (цит. по [2, с. 87-88]). По оценке Ю.А. Саурова, принцип цикличности позволяет адекватно отражать «в структуре и содержании тем, разделов, иногда отдельных вопросов логику научных теорий, выраженную формулой: *основание → ядро → следствия*. При таком подходе к построению содержания, *во-первых*, удается получить целостную систему знаний, в которой объединены

[6] *Явление* – «то, что является», легко наблюдаемая, внешняя, чувственно воспринимаемая сторона окружающих предметов. *Сущность* – «то, что существует» на самом деле, это внутреннее, первоначально скрытое содержание предмета, определяющее причину, механизм его возникновения, развития, способ существования.

факты об объектах и явлениях, средства их описания, примеры применения. *Во-вторых*, обеспечивается сочетание фундаментальных и прикладных знаний, как при создании целых курсов, так и в рамках сравнительно небольших тем. *В-третьих*, последовательнее в материале находят отражение методологические вопросы, которые все чаще становятся прямым объектом усвоения» [там же, с. 87-88].

Известно, логика *изложения* научного знания, логика его развертывания в теории в общем случае не совпадает с логикой *процесса исследования,* в котором это знание было получено. Ю.А. Сауров убедительно обосновывает целесообразность реализации принципа цикличности *при изложении* материала в учебниках, в рассказе учителя и т.п.

Что касается применимости цикла научного познания, показанного на рис.1, к описанию *процесса научного исследования*, то авторы [2, с. 61] указывают на следующее ограничение: «каждый исследователь работает чаще всего в области, относящейся лишь к одной фазе цикла научного познания: проведению наблюдений и их систематизации, разработке гипотез, выполнению эксперимента. Не случайно физики делятся на теоретиков и экспериментаторов. Разумеется, любой из них располагает всей добытой к этому времени информацией и «видит себя» в цикле научного познания».

Эту позицию нельзя принять безоговорочно ввиду следующего обстоятельства. Нацеленность на раскрытие сущности наблюдаемого и создание на этой основе более или менее обоснованной теории (модели, гипотезы) внутренне присуща науке и составляет важнейший отличительный признак *научного*[7] познания. Исследователь (неважно, теоретик или экспериментатор) во всех случаях пытается понять причину, механизм, «внутреннее движение», происхождение наблюдаемого, и на этой основе построить более или менее обоснованную теорию (модель, гипотезу).

На наш взгляд, различие между теоретиком и экспериментатором состоит не в том, что первый создает теоретические модели действительности, а второй их не создает. Очевидно, это не так. Всякий экспериментатор, работающий, скажем, в области физики магнитных явлений, физики прочности и пластичности, роста кристаллов и т.д. планирует и осуществляет исследования на базе какой-либо теории, и в ходе исследования он эту теорию дополняет, уточняет, конкретизирует, либо пересматривает. В ряде случаев он привлекает к участию в *исследовании* «чистых» теоретиков, что подтверждает единую природу познавательного цикла в экспериментальном и теоретическом исследованиях.

Имея в виду цикл научного познания, представленный на рис.1, авторы [2, с. 62] отмечают, что «Особенности названных выше четырех фаз научного творчества известны со времен Галилея, который выделял их в исследовании явлений природы следующим образом:

1) чувственный опыт, привлекающий внимание к изучению определенной группы явлений;

---

[7] Научное познание отличается от других его видов (обыденного, художественного, мифологического, религиозного) объективностью, доказательностью, точностью, нацеленностью на раскрытие все более глубоких сущностей.

2) поиск аксиомы, рабочей гипотезы, объясняющей закономерности этой частной группы (центральный момент открытия, дающий ключ к решению проблемы);

3) математическое развитие рабочей гипотезы или нахождение математических следствий из нее;

4) эксперимент – опытная проверка теоретических выводов, которая необходима, поскольку аксиома (гипотеза) есть лишь догадка о сути изучаемых явлений».

В этом описании такие этапы исследования, как выдвижение гипотезы, ее математическое развитие, вывод следствий не включены в состав эксперимента. Под экспериментом здесь, судя по всему, понимается выполнение только чувственно-предметных, материально-направленных действий. *Именно таким образом эксперимент чаще всего представляется в содержании обучения физике в вузе и в школе.*

На наш взгляд, рассматриваемое исследование Галилея по установлению закономерностей равнопеременного движения может быть описано и иначе. *Этапы анализа имеющихся фактов, постановки проблемы, выдвижения гипотезы, ее развития, планирования и осуществления логико-теоретических и материально-направленных действий должны быть включены в состав выполненного Галилеем экспериментального исследования как его неотъемлемые составляющие.* Обоснованием этому служит то, что данное исследование, продолжавшееся более 10 лет, было «единым по замыслу и воплощению», оно характеризуется единством цели, предмета, средств, процесса и результата. В соответствии с этим представлением эксперимента, в обучении экспериментированию не должны элиминироваться этапы планирования исследования на основе имеющейся теории, ее интерпретации, уточнения, конкретизации, учета границ и условий применимости и т.д.

На основании приведенных рассуждений целостное научное исследование можно схематически представить в виде познавательного цикла, показанного на рис. 2. Этот цикл имеет одинаковую структуру для натурного и различных видов модельного эксперимента (с материальными, материализованными[8] и идеальными моделями), а также для теоретического исследования. Приведем его описание.

В большинстве логико-философских работ принимается, что исследование начинается со сбора и анализа фактов [4, с. 247]. В результате вычленяется проблема исследования – форма теоретического знания, содержанием которой является более или менее корректно сформулированный вопрос или комплекс вопросов. Проблема является необходимым компонентом любого исследования, в ней отражается противоречие (рассогласование) между наличным и требуемым уровнями знаний о предмете исследования.

---

[8] *Материализованные* модели [3, с. 17]отличаются от *материальных* тем, что их содержание слабо зависит от свойств их материальной основы (субстрата). Примерами материализованных моделей могут служить печатные или произносимые вслух тексты, формулы, графики, зафиксированные на бумажном или электронном носителе, введенные в компьютер программы и т.п. Таким образом, эксперимент в широком понимании (включающий различные виды модельного эксперимента) «покрывает» едва ли не все многообразие методов физического исследования.

Для разрешения указанного противоречия исследователь выдвигает гипотезу – теоретическую модель, которая на начальном этапе имеет форму предположительного, недостоверного, бедного содержанием знания. Гипотеза содержит догадку, предположение о причинах, механизмах, закономерностях исследуемого явления. По традиции, идущей о Гегеля, этот этап обозначается также как «восхождение к абстрактному». Даже «сырые», нередко альтернативные рабочие гипотезы помогают оценить значение имеющихся фактов и упорядочить выполнение дальнейших исследовательских процедур.

Преобразование выдвинутого предположения в целостную систему достоверного знания об изучаемом фрагменте действительности («восхождение к конкретному») осуществляется в результате выполнения разного рода логических и математических действий, таких как анализ, синтез, индукция и дедукция, использование аналогий, сравнение, варьирование, комбинирование, составление и решение уравнений и т.п. *Эти действия выполняются как во «внутреннем», идеальном плане, так и во «внешнем», материальном (т.е. в натурном или модельном эксперименте).*

Рис. 2.

Исследование может завершаться рекомендациями по использованию его результатов на практике, например, получением патента или авторского свидетельства на изобретение.

Цикл научного исследования, представленный на рис.2., отражает один из наиболее существенных признаков научного познания – нацеленность на раскрытие сущности изучаемых явлений. Это в полной мере относится и к научному и учебному экспериментальному исследованию.

Общность логики развертывания экспериментального и теоретического исследования, конечно, не означает тождества этих двух видов исследования. На наш взгляд, различие между ними определяется, главным образом, характером фактов, которые в исследовании используются (кладутся в его основу, составляют предмет и результат).

Понятие факт (от латинского factum – сделанное, совершенное) означает что-то существующее в действительности в противоположность вымышленному. В науке термин «факт» употребляется в двух основных значениях:

1) как предложение, фиксирующее знание, полученное в ходе наблюдений и экспериментов;
2) как знание о каком-либо событии, явлении, достоверность которого доказана, т.е. как синоним истины [4, с. 247].

Первое из приведенных определений утверждает *непосредственную* связь фактов с объективной действительностью, это суть «факты действительности». Второе определение утверждает, что фактом может служить некоторое теоретическое положение, истинность которого не вызывает сомнений («факты знания»). Например, теоретик в своем исследовании может использовать тот

факт, что любые собственные колебания малой амплитуды являются гармоническими и т.п. Оба вида фактов неизбежно «теоретически нагружены», но все же не «растворены в теории», наоборот, они противостоят теории или гипотезе как более достоверные в силу их большей детерминированности материальной действительностью.

Различие между теоретиком и экспериментатором состоит, главным образом, в том, что первый «теоретически нагруженные» факты добывает путем непосредственного обращения к изучаемым (в т.ч. природным) объектам, а второй оперирует почти исключительно «интеллектуально контролируемыми объектами», в том числе, исходным материалом для теоретического исследования и его следствиями являются «факты знания». В соответствии с этим, экспериментатор развивает, совершенствует модель исследуемого явления, а также проверяет ее истинность в результате выполнения как логико-теоретических, так и материально-направленных действий, а теоретик использует для достижения этих целей логические построения. В конечном счете, истинность теории проверяется также в эксперименте[9] и на практике.

Итак, *и экспериментатор, и теоретик в своих исследованиях идут от фактов к гипотезам и теоретическим моделям, к их последующему развертыванию и верификации.*

Цикл научного познания, представленный на рис.1, способствует оптимальной логической организации «готового», «ставшего» знания для его последующего освоения преимущественно в *учебно-репродуктивной деятельности.* Познавательный цикл, представленный на рис. 2, отражает логику научного исследования и, на наш взгляд, он должен использоваться для организации *учебно-исследовательской деятельности.* Под учебно-исследователь-ской деятельностью школьника понимаем его учебную деятельность, нацеленную на овладение субъективно новым знанием и наиболее характерными и продуктивными для данной предметной области методами его получения, осуществляемую в соответствии с логико-методологическими нормами научного познания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Разумовский В.Г Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
2. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 463 с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. Кохановский В.П., Золотухин Е.., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 448 с.

[9] Теоретик выполнение эксперимента заменяет ссылкой на него.

МАСГУТОВА Л.М. ФОРМАЛИЗОВАННОЕ ЗНАНИЕ КАК ОТЧУЖДЕННАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Оренбургский государственный университет)

Проблема отчуждения является одной из актуальных проблем современного общества. Отчуждение как процесс объективирования деятельности человека и превращения ее в чуждую и враждебную силу проявляется практически во всех сферах жизни человека и общества. В полной мере можно говорить о процессе отчуждения и в сфере образования, характерной чертой которого стало так называемое формализованное знание.

Образование, в том числе и самообразование, как процесс организованной социализации, осуществляющейся в интересах личности и общества, развивает в человеке необходимую способность к самокритике мышления, способствует становлению творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие. Система образования определенным образом отвечает за общественное будущее сильного государства, страны, общества и личности. Именно эти цели конституируют социальный институт образования.

Российское образование основано на принципах гуманистической концепции образования. В соответствии с гуманистическими целями образования общество обязуется создавать условия для развития личности, в том числе и удовлетворения ее образовательных потребностей. В действительности, провозглашенные гуманистические принципы образования остаются лишь провозглашенными. В современном обществе сложилось представление об образовании как передаче некоторой совокупности знаний. При этом преследуется определенная цель – сдать экзамен. Задача преподавателя в данном случае состоит в том, чтобы в ходе лекционных и семинарских занятий акцентировать внимание на той или иной проблеме только потому, что студентам предстоит отвечать данную тему на экзамене. Деятельность преподавателя носит описательно-информативный характер, а процесс обучения сводится к восприятию, осмыслению, запоминанию и воспроизведению студентами учебного материала. Такое образование формально, внешне оно похоже на образовательно-воспитательный процесс, но по сути своей оно не способствует становлению и развитию творческих, духовно-нравственных основ личности.

Распространенная сегодня система тестирования студентов как одна из форм итогового и текущего контроля отнюдь не способствует формированию

творческой личности. В большей степени бессмысленность применения тестирования проявляется в сфере гуманитарного знания. Тестирование схематично, в этом его ограниченность, оно придает большее значение изложению фактов, чем способности мыслить, проникать в суть явлений. Процесс обучения студента, как правило, сводится к запоминанию отдельных фактов: понятий, терминов, имен, названий научных направлений, школ, течений и т. п. В условиях, когда нужно запомнить, выучить достаточно большой объем учебного материала, студент не задумывается, почему вообще возникают научные школы и направления, какие проблемы они выявляют и решают, каковы предпосылки возникновения тех или иных проблемных ситуаций, каким образом они были разрешены, какие еще пути решения можно предложить и пр.

Возникновению отчужденных форм образовательной деятельности во многом способствует учебная литература, к которой студент в своей познавательной деятельности обращается в первую очередь. В настоящее время вузы не испытывают недостатка в учебниках и учебных пособиях. В результате повсеместной коммерциализации количество учебной литературы на книжном рынке увеличивается, но содержание учебников в большинстве случаев не достигает главной цели образования – формирование творческого мышления. Написание учебника, без сомнения, чрезвычайно сложная работа, которая требует не только глубокого понимания сущности предмета, но и умения ставить проблемы. Задача автора состоит не в том, чтобы дать готовое знание, а в том, чтобы способствовать самостоятельным рассуждениям, самостоятельному поиску знаний, желанию не только выучить, но и продолжить знакомство с предметом за пределами данного учебника, обратиться к научным журналам и монографиям.

Университет предполагает универсальное образование. Это означает, что каждый выпускник университета должен обладать универсальным знанием, то есть должен разбираться во всех областях знания. Современная ситуация свидетельствует об искажении взгляда на универсальность образования, под которой зачастую понимается массовость распространения образования. Но увеличение количества вузов в нашей стране, характерное для конца XX века, свидетельствует скорее о поверхностном отношении к образованию, как сфере решения далеких от образования проблем, чем о подлинной заинтересованности в условиях саморазвития. Рост университетов едва ли указывает на формирование научной картины мира или теоретического уровня мышления.

Более того, в настоящее время одной из существенных форм отчуждения в нашей стране является сужение возможности получения гражданами высшего образования. Это сужение обусловлено ростом платных общеобразовательных школ, возрастающим числом платных вузов и факультетов, низкой стипендией студентов и аспирантов большинства вузов, отсутствием достойной заработной платой преподавателей и учителей. Все это приводит к тому, что нередко обрывается путь развития многих молодых людей, которые лишаются возможности самореализации, проявления своего творческого потенциала. Вынужденные "устраиваться" в нежеланный вуз или на работу, эти люди утрачивают свою ин-

дивидуальность, что ведет к потере индивидами своих сущностных характеристик.

Подлинное образование предполагает не только результат, который заключается в приобретении знаний, навыков и умений, но и процесс, т.е. умение самостоятельно находить и анализировать информацию, способность грамотно и логически верно излагать материал, т.е. умение «думать и учиться». Выпускники учебного заведения могут успешно сдать экзамены, однако это еще не означает, что они научились учиться. Основная задача образования (как вузовского, так и довузовского) заключается в формировании и развитии продуктивности, оригинальности мышления личности, изобретательности, умения осмыслить проблему, быстроты умственных реакций, способности к догадке. Этому во многом способствует изменение педагогических технологий, основанных на принципах теории развивающего обучения, проблемного обучения и др.

Формирование целостной, творческой личности, преодолевающей отчуждение, означает, прежде всего, создание таких реальных условий, при которых каждый человек мог бы беспрепятственно в процессе своего общего образования свободно выбирать, в какой сфере культуры или деятельности ему сосредоточить свои личные усилия: в физике или в технике, в журналистике или в медицине. Иначе говоря, общество должно всесторонне, особенно в нравственно-духовном отношении, развивать человека.

Образование, будучи способом транслирования культурных ценностей, формирует человека в конкретном обществе, отвечающего потребностям данного общества, способного не только формулировать цели развития общества, но и служить их реализации. Без учета особенностей социального-нравственного, религиозного, культурного и психологического опыта нельзя создать хоть сколько-нибудь серьезных планов переустройства общества, культуры, решения проблем образования. В условиях реформирования всей социальной сферы, в том числе и сферы образования, обществу необходимо выработать определенные основы, принципы преобразований, которые сочетали бы как традиционные ценности, сформированные тысячелетним развитием истории и культуры, так и новые устремления, связанные с изменением социальной реальности.

МИХАЙЛОВ Ф.Т., ДЕМЧЕНКО Л.М. ТОТАЛЬНЫЙ БЮРОКРАТИЗМ КАК ОСНОВА ПРЕВРАЩЕННЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

(Институт философии РАН, Оренбургский государственный университет)

Образование, как особая форма общей культуры людей, именно та, что наряду с другими особыми её формами, – такими как религия, наука, искусство, производство, управление и т.д., и т.п., участвуя в их воспроизводстве, вместе с ними воспроизводит, хранит и обогащает общий тип, общий способ бытия человеческого. Тем важнее понять, в какой форме – исходной или превращённой – культура образования устремлена на встречу человеку, но о превращённая её форма при этом почти безраздельно главенствует.

К превращённым формам культуры нам придётся отнести и весьма странную особенность теоретической (научной – как у нас говорят) работы – герметическую её замкнутость на своём социально профессионализированном предмете, уже тем самым отвлечённом от его собственных истоков и корней. Что и приводит, на наш взгляд, к некритическому заимствованию из других областей знания (столь же на себе замкнутых) отдельных готовых формул для обоснования своих гипотез и скороспелых выводов из них. Итоговая её формула: когда та или иная область теоретической работы обособляется от других социально, институционально и профессионально, то предметом исследования для неё неминуемо оказываются лишь непосредственные взаимодействия отдельных натуральных элементов, наблюдаемых в столь искусственно ограниченном рабочем поле её предмета.

Вот и у нас теория обучения и воспитания по примеру других недавно ещё «свободных искусств» (философии, художественного творчества, музыки, театра и т.д.), приобретя признание и статус государственного дела, замкнулась на себя в специализированных институтах. И в тот же час её предметом стали натуральные формы обучения и воспитания по регламентированным сверху правилам взаимоотношения воспитателей и детей, учителей и учеников, профессоров и студентов.

При этом теоретики общей дидактики, и (на её основании) частных методик, и всех других подразделов педагогической теории, «обобщая» вековые практики обучения и воспитания, дошедшие до нас без радикальных изменений, обращаются, естественно, и к другим научным дисциплинам. К истории России и всемирной истории, физиологии, психологии, статистике, философии, но прежде всех – к наукам, внезапно возникшем в XX веке. Например, к информатике. И к каждой – по потребности в оправдании своих умозаключений отдельными формулами и заключениями, рождёнными в этих, чаще всего столь же отгороженных, как и сама педагогика, от общего их корня – от теории культуры людей как теоретического общего человековедения.

Получился, если судить по бесчисленным публикациям результатов научных исследований, поистине фантастический ералаш! Книги, статьи, диссертации, методические рекомендации пестрят ссылками на авторитетные умозаключения, найденные в самых разных областях знания. Для подтверждения своих «обобщений» идут в дело вместе: асимметрия больших полушарий головного мозга, феноменология Э.Гуссерля, рефлексы И.П.Павлова, архетипы К.Юнга, информационные байты и многое другое. Всё это вырвано из общего концепта этих теорий и вперемешку процитировано[10]. Суть же собственных умозаключений была и остаётся той же: некритическое принятие и «обобщение», а, тем самым, оправдание наличного педагогического опыта. И, естественно, личная цель: перед нами предстал автор – широко образованный учёный, всей мировой наукой подтверждающий свои собственно педагогические идеи. Но целостность теоретических концептов философии, психологии и других общих теорий культурного самосовершенствования человека остаются при этом за пределами его внимания.

Не удивляет та искренняя и бескомпромиссная, борьба некоторых учёных педагогов против «вмешательства» в педагогику психологов, философов, культурологов и прочих теоретиков духовной жизни человечества, стремящихся постичь и образование как культуру. Можно обратить внимание и с раздражением слова одного учёного педагога: «Педагогика не допустит вмешательства философов и психологов в свою теорию. Педагоги сами должны и могут использовать нужные им психологические и философские идеи. Педагогика как жираф, пасущийся на собственной делянке. Его длинная шея позволяет ему дотянуться до других делянок и пощипывать, пережёвывая, их травку. В том числе и с философских, психологических, физиологических, да и всех прочих областей знания».

Учить этому педагогов действительно не надо. Они «пощипывают травку», например, и с хорошо плодоносящего поля психологии развития речи и мышления ребёнка. Они умеют присовокупить к своим тезисам лишь на первый взгляд подходящие строчки из трудов Л.С.Выготского, посвящённых развитию речи и мышления. Но такое цитирование ничего не меняет в собственно педагогическом тексте, не выходящем за пределы педагогического изоляционизма, ибо всего лишь обобщающем натуральный опыт обучения и воспитания.

Подлинная же мысль психологов-классиков рождена в иной культуре – в исторической культуре общего человековедения, и вне этой культуры искажается и просто гаснет.

Превращённая форма культуры образования таит в себе, однако, глубинное внутренне противоречие. Её «превращённость» в том, как мы заметили ранее, что в обществе, сохраняющем экстенсивные основы своего хозяйства, образовательная деятельность в своих институциональных огосударствлённых

---

[10] А совсем недавно, но с той же целью и столь же выборочно, цитировались тексты К.Маркса, Ф. Энгельса, В.И.Ленина и речи царствующих генеральных секретарей ЦК КПСС. Помню, как один из сановных педагогов – критик нашей, цензурой до неузнаваемости урезанной книжки «Философско-психологические проблемы развития образования», обвинил её авторов в махизме, в кантианстве, в берклианстве, в гегельянстве, даже не сообразив, что никто не может быть последователем столь разных, друг с другом не согласных философов. Вот что делает с человеком привычка валить «до кучи» принципиально несовместные цитаты!

формах подчинена внешним и чуждым ей целям. В этом и только в этом смысле она осуществляется в общем социальном поле отчуждения, подчиняясь его законам.

Все учителя и педагоги высшей школы делают своё дело в формах и по правилам внешней целесообразности, будучи подчинены ей чуть ли не в приказном порядке. Выбранный студентом в качестве специальности учебный предмет для него заранее расписан авторитетными и от него далёкими методистами по каждой теме вплоть до вопросов, какие он обязан задавать ученикам, прочитавшим стихотворение, отрывок из прозы и целый параграф учебника, столь же для всех обязательного.

В одной из книг для чтения, в недавнем прошлом обязательной на уроках в первых классах всех школ СССР, к отрывку из поэмы гения нашей поэзии, где наша северная осень негой тихой грусти и покоем просится в душу каждого читателя, был приведён вопрос. И на этот необходимый с точки зрения **методиста-словесника** вопрос каждый ученик обязан был однозначно ответить. Стыдно его приводить, но: «Что делают колхозники на полях в это время года?». Каким ещё способом, столь же прицельно и столь же результативно, можно убить поэзию в душе ребёнка?!

Это – о литературе! Но ведь нечто подобное относится и ко всем учебным предметам, включая математику, физику, химию и другие природоведческие учебные дисциплины. Упаковка по параграфам в учебнике и на уроках отдельных эпизодов в системе завершённого знания рассчитана на запоминание и формальное понимание смысла итоговых формул когда-то живой творческой работы мысли. Но в этих формулах не только итог, не только формула «закона природы». В каждой из этих формул затаилась нерешённая проблема! И именно та, которая своим решением открыла бы научной мысли собственно физическую, химическую и т.д. сторону жизни вечной природы, а не только количественно-мерную константу одного из феноменов её проявления. Так и в Ньютоновой формуле Закона Всемирного Тяготения скрыта тайна гравитации. И это для культуры физической мысли – её новое Начало. Начало её именно как мысли, как теории, как науки!

Это точно так, как и в поэзии, где каждое неповторимое Явление её несёт собой и в себе зреющую в душах людей новую музыку высоких эмоций и их глубинных смыслов. Выучить с той же целью закон всемирного тяготения и все прочие законы физики – верное средство в зародыше погасить возможность личного интереса к проблемам физики.

Нормальным считается ход именно формального образования, построенного на убеждении: ученик должен знать тот ответ, который ожидает от него учитель, натасканный на готовые и окончательно сформулированные знания, отработанные умения и навыки. Именно в этом – суть основ дидактики формального образования, и вместе с ним превращенно - отчужденного образования. Неформализованное образование в действительности сливается с самим литературным творчеством, оно схватывает его возможное выражение в момент его творений.

Но пока для учителя литературное образование радикально отлично от литературы как творчества. Для учителя физики и т.д. физическая (и т.д.) творческая мысль радикально отлична от того, как он мыслит сам и учит… мыслить. Он учит отвечать по учебнику на уроках, помнить формулы и правила и с их помощью решать задачи по шаблону. И так – не только в средней школе и не только на уроках литературы или физики.

Обратите внимание: десятки скороспелых, нередко просто безграмотных авторских учебников по философии для вузов, но и единицы хорошо продуманных профессиональных, уже опубликованы и будут публиковаться. Вообще говоря, учебник и философия – две вещи несовместные. Однако, в данном случае важно обратить внимание на аподиктическую форму и авторитарный стиль рекомендаций министерства образования, заранее отвлечённых и от реального содержания всех этих учебников, и от их методического оформления. При великолепно звучащем утверждении: мол, каждый преподаватель может варьировать по своим способностям и пристрастиям предлагаемую единую федеральную программу, сама программа представлена обязательными для преподавания темами, единым списком обязательной и дополнительной литературы, и… естественно, вопросами по каждой теме. Вроде бы для облегчения тех, кто не имеет ни пристрастий, ни способностей.

Увы, подобная много десятилетняя практика делает своё дело. И у учителей средних школ, и у многих вузовских преподавателей есть неискоренимая вера души в то, что… так, мол, и надо: должен быть единый, сверху утверждённый стандарт содержания и методик преподавания каждого учебного предмета. А как же иначе?! Ведь ученики и студенты – пока ещё неучи (не по прежнему ли их обучению?). Они самостоятельно не способны ни читать, ни писать… умных и зрелых текстов по их предмету. Так вот и приходится учить их азам знаний, поднимаясь от азов всё выше и выше, на самом деле:

«Прежде чем учить ребёнка (студента) творческому мышлению в материале того или иного предмета, его надо научить азам этого предмета. Ученик должен накопить большой объём позитивного знания, чтобы иметь возможность с их помощью ставить перед собой творческие задачи! Это – закон любого мышления, любой науки!». – Но закон превращенной формы образования и культуры.

Любая попытка обратить внимание на наличие иного способа накопления знаний, гораздо более продуктивного и для этой цели, вызывала и вызывает ироническую улыбку: нет, мол, и не может быть иного способа, кроме способа, практикуемого повсеместно. Засим следовал и следует риторический вопрос: разве не благодаря именно этому способу наша школа подготовила всех выдающихся деятелей науки, искусства, производства и управления, прославивших нашу культуру? На самом деле благодаря этому способу, а ему вопреки!

Что и немудрено: так нас всех и учили с первого класса. Нам и на всех образовательных ступенях и во всех формах обучения каждый предмет тщательно и методично разжёвывали и заставляли проглотить. И в соответствие с принципами формального образования почти всё усвоенное именно таким образом, вначале – мы, педагоги, а потом и наши ученики, должны были донести до эк-

заменов и прочих форм проверки знания. (Это ль не цель!). Отсюда, по общему мнению: если искать новые пути и уже тем самым допустить разнобой в методах преподавания готовых знаний, умений и навыков то Школа (с большой буквы) неминуемо рухнет.

У подавляющего большинства выпускников, обученных всем школьным предметам, ничего или почти ничего не остаётся в памяти, кроме формального содержания одного или двух, ими самими ранее избранных. Проверьте сами в любой школьной учительской: молодые учителя, только что окончившие институт, в школе и в институте учившие массу разных учебных предметов, ничего или почти ничего не помнят из того, что выходит за педагогические рамки преподаваемого ими предмета. Тем более не знают предмета, которому учат детей их тут же присутствующие коллеги. Итог: почти четверть жизни занимает у нас подготовка к ответам на формально поставленные вопросы, на всю оставшуюся жизнь напрочь забываемые.

Возникла явно тупиковая ситуация. С одной стороны, подчинение общему стандарту безнадёжно плохо для внутренних целей образования – для формирования общей культуры, а, тем самым, творческих способностей учащихся. Но не менее катастрофичны последствия неконтролируемой вольницы в образовательном пространстве страны. В лучшем ещё случае её проповедники и исполнители – просто культурно односторонни. Но ведь не мало и просто невежественных педагогов и управленцев, сочиняющих нечто своё и особое, но, мягко говоря, бесконечно далёкое от высокой культуры содержательного творчества. Однако, крайности сходятся и в этом тупике: последние решения министерства образования (о госстандарте, едином экзамене и тестах) столь же убийственны для внутренних целей культуры образования, как и слабо контролируемая вольница педагогов-невежд.

Но этот вариант диалектики внутренних противоречий – не самый яркий её показатель в современных формах образования. Хотя тут присутствуют: и соревновательная борьба явно противоположных образовательных тенденций, и их же единство по своим трагическим социокультурным последствиям. Только для нашей темы важнее иное внутреннее противоречие, каждой из этих тенденций присущее. Его противоположные стороны воспроизводят в себе противоположность свою, а обе стороны вместе – превращённость образования как особой культуры, её отчуждение от исходной и исконной сути своей.

Следует, однако, заметить, что эта историческая и духовно-практическая «диалектика» – внутренняя суть нашей эпохи, ибо она пронизывает все без исключения способы и формы воспроизводства человеческих общностей на планете Земля. А, тем самым, и все исторически особенные формы общей их **культуры** – исходного, вечного и всеобщего способа человеческой жизни на ней.

Просто и культура образования не некое счастливое исключение среди них. Поэтому нас тревожит не само по себе господство современных превращённых её форм, а слабая осознанность в нашей стране уже заметных тенденций их преодоления именно в культуре образования. И почти полное игнорирование их педагогической теорией, не говоря уже о государственных инстанциях

управления образованием. Вот это – более чем опасно даже для стран с интенсивно развивающимися экономиками. Хотя для них давно уже стало объективной истиной, насущной жизненной потребностью опережающее производство интенсивно развивающих новых форм образования. Ибо только оно способно вовремя подготовить два сущностно необходимых для современного производства мощных социальных слоя во всех слоях и стратах общества.

Первый по роли и значению – творческий потенциал высших форм духовного производства: воспитание и духовное развитие теоретиков фундаментальной сферы науки, мастеров всех сфер художественного творчества, и мастеров научного, производственного и социального управления. О последних: тех, кто способен творчески, внутри дела и по-деловому руководить делом. Руководить, естественно, – именно людьми дела. Но руководить ими в соответствии с собственным (теоретическим) пониманием природы и сути предмета дела, цели дела, плана дела и на этом основании – руководить каждый раз новыми средствами управления всем делом.

Тем более, что этот «класс» новых управленцев сам по себе не определяется наличной **социальной** стратификацией общности, даже если эта общность не окончательно изжила в себе наследство буржуазно-классового или феодального, или азиатского общественного устройства. «Класс» новых управленцев возникает почти стихийно в процессе спонтанного, но настойчивого и упорного преодоления управленческих традиций классического капитализма, выявляя новые тенденции в научном творчестве и в совершенствовании среднего и высшего образования.

Второй – не менее значим, чем первый, самим временем востребованный массовый общественный слой постиндустриальной общности, воспроизводимый интенсивным типом хозяйства. Это даже не слой, не класс, не нечто социально определённое по отношению к другим социально чётким группам. Он сам определяет себя внутри социальной стратификации сложившихся групп, при этом размывая грани, разделяющие её большие и малые группы. Известный в науке, более того – наукой принятый за историческую реальность, процесс массовизации современных социальных общностей проявляет себя и в данном случае: интенсивному развитию производства остро потребен творческий потенциал… масс. Прежде всего, трудящихся масс. В основе этого процесса выступает всеобщее высшее образование и творение совместно – общественного бытия людей с точки зрения культуры как гуманистически ориентированный перспективы становления будущего. Прежде всего творческий потенциал трудящихся масс занятых сегодня во всех сферах духовно-практического и собственно духовного производства.

Таким образом, с середины прошлого века начала складываться общественная ситуация, подобная той, что предопределила четыреста лет тому назад появление принципиального нового типа образования – массовая школа классно-урочной системы Яна Амоса Коменского. Ибо именно эта школа оказалась одним из главных условий развития машинного, а затем фронтально индустриального производства и, тем самым, укоренению самой основы буржуазного общества. Именно она подготовила грамотные массы фабричных и заводских

рабочих, без чего машина так и оставалась бы машиной, орудием мелкотоварного производства, так и не став «системой машин» – технической базой глобальной индустриализации.

Вот так и сегодня глобализация «онаученного» производства, с необходимостью и органично включает в себя быструю промышленную реализацию открытий фундаментальной науки. В том числе: открытий математической логики, кибернетики, лексикологии и информатики. Нельзя недооценить тот факт, что информационное управление производством стало решающим фактором его продуктивности. Более того, оно фактически уже сделало байт управленческой информации конкурентом унции золота как всеобщей меры труда и товарных стоимостей[11]. Но не в меньшей мере «онаученному» производству потребно эстетическое оформление всех его товаров (их дизайн), превращающее приобретение их в символ престижного бытия массового потребителя.

Но главная её потребность – это новая массовая научная и научно-популярная **грамотность** субъектов труда, обращения и потребления. И только их масса, подготовленная школой, получившая в ней общее понимание фундаментальных основ устройства и эксплуатации новых товаров, эмоциональное, общехудожественное восприятие их форм, как и форм массовой продукции индустрии рекламы и моды, способна реализовать цели современного производства во всех трёх его ипостасях. То есть, и в качестве его рабочей силы, и в качестве участников обращения товаров, и в качестве не только потребителей, но творцов будущего мира как мира культуры.

Сегодня можно смело утверждать, что страна, где общественное производство не базируется на такой Школе, неминуемо окажется экономическим и социальным аутсайдером. Такая страна не только не выиграет в мировой конкурентной борьбе своих корпораций, но как государство будет обречена на роль поставщика сырья и энергоносителей, что предопределит для неё господство экстенсивных форм труда во всех его сферах. А это в свою очередь послужит объективным основанием для сохранения тотально бюрократизированной системы административного управления ими.

Основное и весьма перспективное противоречие в самой культуре образования, образования вообще, российского – в частности, во внутреннем, неискоренимом никакими административными мерами противодействии друг другу государственных и гражданских образовательных инициатив, бескомпромиссный, неиссякаемой борьбе с бюрократическими структурами чиновничьей власти, раскрывающей живые силы и возможности творчества, подлинной культуры и образования.

---

[11] Не исключено, что полной победе байтов информации над золотом мешает лишь чересполосица разных общественных форм материального воспроизводства – от феодально-клановых до имперской сверх промышленной.

МИХАЙЛОВ Ф.Т., ДЕМЧЕНКО Л.М. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕВРАЩЕННЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ – ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

(Институт философии РАН, Оренбургский государственный университет)

Итак, мы не должны, не имеем права искать словарно-вербальные определения смысла термина «культура». Такие определения ищут и находят люди, заинтересованные именно в формальном определении и именно термина. Нас же интересует не слово культура, а тот изначальный и всеобщий для всех времён и народов способ дления жизни людей во времени, он же – способ её простирания в пространстве. Тот самый способ, что обеспечивал на заре истории людей, обеспечивает и сегодня действенность духовного начала всех физических способов и средств выживания человечества как вида, реализация во времени и пространстве самой сути бытия человеческого. Что же ещё можно назвать культурой людей, если не осуществлённый их жизнью, её историей, особый способ их продуктивного со-бытия с его внутренним самоопределением.

Культура предстает, с одной стороны, материальной культурой (технической, физической, физиологической и т.п.) как единого и не расчленяемого способа жизни людей, а с другой стороны духовной культурой – всеобщие формы, каноны и аффективно-смысловое содержание мотивов произвольного и целесообразного поведения, рождаемые живым обращением людей друг к другу.

Специализированные, а потому и рафинированные всеобщие духовные формы обращений людей друг к другу, создающие на века каноны, концепты и все иные формы и способы рождения и сохранения творческих идей, представлены искусством, научным творчеством, нравственным сознанием, философией и религией.

Точно так же при необходимости расчленить для обсуждения или специального исследования единую культуру человечества на самостоятельные (либо социально закреплённые за разными группами людей) виды общественно необходимой деятельности, не будет ошибкой, если в каждой из них видеть факт (и акты) именно культуры. Культуры как продуктивной связи отдельных видов деятельности со всеми другими, – связи, восстанавливающей и оживляющей общий способ выживания человечества – вне культуры, просто не существуют ни эта деятельность сама по себе, ни общий (всеобщий) способ человеческого бытия, на воспроизведение которого она «работает». Именно поэтому и наука как особый вид общественно необходимой работы есть не только замкнутая на свои цели и задачи особая культура, но и акт, и факт расширенного (в идеале!) воспроизводства культуры людей. Как техника, так и искусство и т.п. социально оформленные подвиды духовной и материальной культуры.

Но наука, как и искусство, религия, мораль, политика и идеология, входит в способ жизни homo sapiens не как одна из его суммарно составляющих, а как

его органическая функция, в себе воспроизводящая его нерасчленённую целостность. Как орган одухотворённого тела культуры, необходимый для всех других его органов и столь же несущий их жизнь в себе, как и они несут в себе его собственную жизнь.

Так культура людей определяет сама себя. И нам не потребуется иного её определения.

Разведение культуры и науки, искусства, образования и т.д. - реальный исторический факт, порождаемый особым способом их воспроизводства, который выступает фактом самоотчуждения культуры. Или, что то же самое: её превращённой формой.

Только ведь и её превращённая форма – один из исторических актов самоопределения культуры, реальным фактом нашей истории давно уже стало несамостоятельное бытие форм творческого труда вообще и всех его особенных видов: производственного, технического, теоретического, литературного, театрального, художественного, педагогического, да и всех прочих. Все они имеют своей ведущей и вполне объективной целью – цель им внешнюю, не их субъектами выпестованную, а потому, как правило, и не осознаваемую ими. Эта цель, организующая и направляющая их профессионально-личные усилия, объективно возникает и существует вне их дела. Эта цель – их непременное участие в воспроизведении вертикали государственной власти.

Потому и отчуждается их культура от самой себя, потому и становится она собственной превращённой формой, что цели труда внешние для их культуры. Да и по самой сути своей – эти цели не изначально и явно культурные, так как власть и корневая культура подчинённых ей человеческих общностей – две вещи несовместные, как гений и злодейство. Хотя бы потому, что труд властей предержащих сам есть всего лишь превращённая форма культуры управления – форма властного управления людьми, а не делового – делом.

Но вернёмся к внешним целям каждой из общественно необходимых форм деятельности. Внешние цели у производства – потому и внешние, что они не собственно производственные (не обмен и потребление его продукции, а сверхприбыль для владельцев средств производства, остро нуждающихся во властной силе чиновничества). Цели технического творчества – не творческие (они заданы потребностью власти в её укреплении, выдаваемой ею за потребности подчинённых ей общностей; среди них – военные цели). Цели образовательной работы – не образовательные (ибо их суть – не развитие творческих способностей обучающихся, а воспроизведение унифицированных форм, методов и содержания образовательной работы, позволяющих управлять образованием только сверху). То же пришлось бы повторить и обо всех прочих видах и формах общественно необходимой деятельности. Хотя в каждом из названных и не названных здесь её видов не может не прорываться их субъективно творческое начало, без чего и для власти не имело бы смысла начальствовать над ними.

Итак, в соответствии с объективной реальностью превращённых форм культуры под наукой, техникой, образованием, искусством и другими её формами культуры народа следует понимать разные виды деятельности, управляе-

мые не самими деятелями этих культур, а сверху – разными министерствами, в свою очередь подчинёнными тем, кто хоть и временно, но владеет аппаратом государственной власти. Это восприятие места и роли отдельных институтов культуры в общественной жизни не так уж и легко вытравить из нашего сознания. Ведь не менее трёхсот лет на манер феодальной неметчины они у нас обеспечиваются из казны, зато по полному maximum'у надзираюся государевым оком.

Обидно за культуру. Это слово стало, чуть ли не синонимом духовности, представленной профессионально и институционально оформленными эстетическими, нравственными, теоретическими, религиозными (конфессиональными) формами и видами деятельности. Впрочем, ещё более обидно за образование: тут, даже при необходимых иногда оговорках, имеются в виду лишь государственные образовательные институты: общегосударственные, муниципальные и частные, государству же подчинённые. Более обидно потому, что именно «государственные» инициативы, осуществляемые чиновной волей без всяких колебаний, разрушают саму основу образования: творческое общение поколений в предметных областях нашей общей духовной культуры. Формальное образование, со времён Яна Амоса Коменского выполнявшее свою важнейшую историческую функцию полной демократизации всех образовательных услуг, доводится ретивыми чиновниками и ими же ангажированными учёными педагогами до трагического по своим последствиям завершения: кроме формы ничего в нём не остаётся.

Оно перестаёт быть общим, отрываясь от своих духовных корней натаскиванием на формально правильные ответы на формально выбранные, вразброд задаваемые вопросы. Дидактические его принципы будто взяты на прокат из туповатой телепередачи «Поле чудес». Неслучайно же стала привычной горькая шутка думающих педагогов, намекающая на «Золотой ключик или приключения Буратино» А.Н.Толстого: у нас теперь не образование, а сплошное поле чудес в стране дураков.

Если при экстенсивном типе хозяйства управление делом было властью над людьми, и властью деспотической (не зависимо от этнически и исторически особенной формы деспотии), то при интенсивном его типе производственно необходимым стало диктуемое самим делом деловое управление. Оно теперь присутствует среди других профессий в качестве такой же деловой профессии, как и профессия рабочего, инженера, учителя и т.д. Ибо интенсификация труда не может быть обеспечена количеством рабочей силы, и наряду с биологической и механической природой старых энергоносителей возникает потребность в энергии интеллектуального творчества, способного превратить открытые им силы природы в механизмы машинного производства. Мало того, только оно, аффективно-интеллектуальное творчество, способно создавать принципиально новые способы и средства управления развитой машинной индустрией, без которых вся хозяйственная жизнь страны необратимо подвержено стагнации.

Вспомним, что XX век – это век торжества открытий в фундаментальных основах научного познания. Однако, именно техническое, индустриальное ис-

пользование фундаментальных теоретических идей изменило не только характер производства, но и саму человеческую цивилизацию. Не случайно её называют постиндустриальной, а то и постинформационной.

Глобальная информационная компьютерная сеть, почти полная компьютеризация управленческих, издательских, исследовательских, а во многом, и производственных процессов… Да, собственно, не осталось ни одной общественно и лично необходимой деятельности, не использующей компьютеры в качестве основного средства своего.

Конструктивная наладка индустриального производства и организация, соответствующая фундаментально онаученным его технологиям, объективно потребовала столь же фундаментально онаученных технических средств управления и целого корпуса соответственно подготовленных управленцев. Уже к середине XX века в индустриально развивавшихся странах менеджмент активно вытесняет административно-командные формы и способы управления производством. В Европе (в период первоначального накопления капитала) они были унаследованы от феодальных форм зависимости людей труда от деспотов-землевладельцев. В Америке (в эпоху рабства) – от европейских форм деспотизма. А в Азии, ревниво хранившей традиции экстенсивного производства, – от абсолютно деспотических «байских» форм власти над рабочей силой, над потребителями и даже над теми, кто на правах ленного владения частью ханской земли командовал населяющими её людьми и всеми средствами материального и духовного производства.

Только там возможно истинно интенсивное промышленное производство, где в управлении господствует не сила власти, а сила ума, характера, научных знаний и профессионального мастерства, сила личной общей культуры управленцев.

Там же где в производственной сфере жизни народов господствует экстенсивный их тип хозяйства, с его опорой на экспорт сырья и энергоносителей, такая генерация управленцев не имеет шансов на развитие и деловое применение. Командные высоты здесь по-прежнему занимает чиновная власть – её веками отработанные структуры, способы и средства принуждения. И особо ею ценится минимально технически подготовленный властный руководитель, готовый пожертвовать и делом и людьми ради точного исполнения приказа сверху[12].

Здесь и демократизация государственных форм управления – фантом политтехнологий, не более того. Свободные выборы, как и разделение законодательной и исполнительной властей, свобода слова и т.п. давно даже в странах промышленно развитых, не говоря уже о странах «развивающихся», превратились в декорации, в которых осуществляются две разные формы управления. Либо это управление тех, кто реально управляет рынком не без помощи силы, либо тех, кто, осуществляя властные функции своего отнюдь не демократиче-

[12] Не потому ли у нас в технических и прочих «производственных» вузах, включая медицинские, *духовная культура* (см. определение, данное выше) до сих пор представлена *формальными* курсами нескольких гуманитарных предметов? Их программы столь же не случайно по-министерски обезличены как перечень знаний, адаптированных для запоминания.

ского государства, научился у первых выстраивать эти декорации без потерь для своей власти.

Возникает вопрос: почему же и в промышленно развитых странах, где само производство носит исключительно интенсивный характер, властные государственные скрепы не дают развиться собственно гражданским, общественным, а, следовательно, и деловым формам управления… за пределами дела управленческих структур менеджмента?

Тут-то и следовало бы отдать дань признания фундаментально теоретической формуле К.Маркса: тип производства, уровень его развития определяют не предмет, не орудия и не средства труда, а общественная форма, в которой это производство осуществляется. У Маркса есть и синоним понятию «общественная форма труда»: «формы общности». А в общественном сознании, соответственно, – «объективные мыслительные формы».

У разных, даже сменяющих друг друга этнических, социальных и социокультурных объединений людей многими веками оставались неизменными и предмет, и орудия, и все средства труда, воспроизводящие их физическую жизнь. И не само по себе изобретение новых орудий и средств труда, не переход к новым его предметам, а только новая форма общественных отношений, этим трудом воспроизводимая на основе нового общественного разделения труда, представляет собой новые исторические формы человеческих общностей. И только они порождают собой и в себе главную производительную силу труда: человека и его культуру, в том числе и новую культуру технического (материального) воспроизводства этих новых исторических общностей.

Но в мире нашей сегодняшней глобально постиндустриальной цивилизации существуют самые разные общественные формы труда: от чуть ли не первобытно-родовых и феодально-байских до самых модерновых капиталистических (по сути дела – империалистических). Усилия последних (хозяйственные, потому и политические), направленные на достижение целей каждой из них, сопряжены с силовым преодолением сопротивления всех других. Экономическая мощь промышленно развитых хозяйств сама по себе не способна победно противостоять хозяйственным интересам и политическим акциям остальных. Тысячелетиями сохраняемая культура последних – культура и структура труда, структура власти, исторический (этнический и социокультурный) менталитет, совокупно отторгают чужеродные ей цели и средства хозяйственной экспансии капитала, за которыми к тому же стоит иная культура труда, иная вера, иные ценности жизни.

Поэтому «развитым» странам одной хозяйственной выгодой не удаётся подчинить себе страны с экстенсивным производством. Ни по одиночке, ни, тем более, при объединенном сопротивлении нескольких стран и их хозяйственных интересов. Тем более, что равноправное вовлечение их интересов в рыночный оборот товаров просто не выгоден интенсивному капиталистическому производству массовой продукции. Ему гораздо выгоднее сохранить «развивающиеся» страны в качестве источников энергоносителей и сырья.

Старый опыт промышленного капитала – опыт достижения господства на мировых рынках с помощью «дипломатии канонерок», не мог быть сдан в ар-

хив даже при производственном, а, следовательно, политическом (военном) господстве «демократических» стран. Поэтому войны XX века не затухали ни на один год, ни на один день. Продолжаются они и сегодня. И с ещё большей силой и остервенением. Ответом на «дипломатию» военной силы стал дикий глобальный терроризм, оснащённый наисовременнейшими средствами уничтожения себе подобных. Он сегодня – реальная угроза самому существованию земной цивилизации.

Так гражданское общество обернулось мифом. Государственная машина подавления правит бал фактически, во всех странах, но явно и примитивно – в странах с экстенсивным типом хозяйствования.

Не случайно и у нас при всех наших «перестройках» сохранился и наш старый, а именно – экстенсивный, тип хозяйствования, следовательно, и трёхсотлетняя (как минимум) цивилизованная форма российского государственного деспотизма, доведённая сталинской бюрократией до пароксизма безоглядной жестокости.

Таков ответ на главный вопрос философской мысли: как стало возможным, что и образование и культура наличествуют сегодня в своих превращённых формах? Фактически во всех странах мира укрепились властные функции государственного управления общественными формами бытия людей. Для «развитых» стран всё ещё требуется безоглядность и безответственность силовых приёмов при расширенном воспроизводстве капитала… эксплуатацией труда в регионах, добывающих для него сырьё и энергию. И это уже не «империализм» начала прошлого века, а прямой разбой ни с чем не оправданным применением современного оружия против мирного населения[13].

В России же господство бюрократии, служащей интересам меньшинства (прежде всего – её собственным интересам), имея давнюю историю, сформировало устойчивые либеральные формы для «гражданского сопротивления»… привычно подчиняющегося ей же. При этом «объективные мыслительные формы» – это, например, социалистические идеалы идеологов и масс, сохранявшие пафос гражданских свобод на протяжении двух первых десятилетий господства советской бюрократии. Они не только не помешали нежданному укоренению отнюдь не гражданской – рабской, если хотите, эйфории подневольно-общинного менталитета, но и углубили его. Покорного начальству коллективизма.

Так и новые министерские «госплановцы» увлечённо стремятся задать нам – работникам культуры образования, задания и на каждый день, и на год, и на пять лет. Так и стараются они даже ещё до работы запереть замком обезличенных стандартов, да и комиссаров, нависающих над мыслью творчески работающих профессоров и учителей, пока же хватает с избытком. Так и сохраняется наше образование как одна из структур государственно-бюрократического устройства российской общности народов.

Но именно поэтому так важно теоретически обосновать, что в своей исходно исторической, а не превращённой форме образование, даже будучи структурой, – прежде всего Культура. Именно с большой буквы.

---

[13] Нужны ли примеры? Достаточно Ирака!

Именно культура образования, определяющая себя своей историей (в том числе и историей своих превращённых форм), повсеместно в России утверждает свою исконно культурную сущность… спонтанным и личным, потому и гражданским, педагогическим творчеством учителей, профессоров и местных управленцев. Но главная задача – представить образование как себя порождающую культуру, на равных с другими особенными формами всеобщего способа жизни людей – формами их единой и общей культуры, участвующую в её воспроизведении и творческом преображении.

НАУМОВА О.Г. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

(Оренбургский государственный университет)

В условиях преобразования и обновления, происходящих во всех сферах жизни современного общества, требуется целенаправленное развитие мировоззренческих основ жизнедеятельности человека.

Разрушение сложившихся устоев, неустроенность и нерешённость социальных вопросов, другие общественно-политические и экономические трудности – всё это порождает кризисные явления в мировоззрении молодёжи. Это создает проблемы в развитии молодого поколения и влияет на образовательную политику государства.

В Законе Российской Федерации об образовании оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» и трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле. В образовательном процессе происходит усвоение человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувств, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Образованным человеком, а следовательно, и развитой личностью, можно назвать того, кто владеет общими идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большему числу частных случаев; кто приобрел много знаний и, кроме того, привык быстро и верно соображать, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. Как отмечали русские интеллигенты еще в XIX веке, три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле этого слова.

Таким образом, в понятие образования включены не только знания, навыки и умения как результат обучения, но и умения критически мыслить, творить, расширять свой кругозор, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс бесконечно развертывающийся в деятельности и общении человека с ему же подобными. Достигается это путем включения человека в важнейшие виды деятельности.

У каждого человека его мировоззренческие взгляды складываются в результате длительной, сложной, часто мучительной интеллектуальной работы. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его «Я», определяют жизненные позиции, его совесть.

Каждый человек свободен в выборе своего мировоззрения, однако он не может быть свободным от общественных отношений. В мировоззрении челове-

ка всегда проявляются черты соответствующего времени, которые определяют общие жизненные ориентации людей, их стиль мышления, представления о реальности.

С точки зрения задач образования всестороннее развитие личности имеет два значения:

1) подготовка человека к всестороннему, компетентному и ответственному участию в различных сферах жизнедеятельности общества;
2) гармоническое развитие всех сторон духовной сферы индивида, его интеллекта, разума, воли, чувств, достижение единства рационально-логического и эмоционально-психологического компонентов его мировоззрения.

То, что развитие, как физическое, так и умственное, тесно связано с возрастом, понимали уже в глубокой древности. Это самоочевидная истина не требовала особых доказательств: с возрастом приходит мудрость, накапливается опыт, умножаются знания. Каждому возрасту соответствует свой уровень психического, физического и социального развития. Разумеется, это соответствие справедливо лишь в общем и целом, развитие конкретного человека может отклоняться в ту или другую сторону.

В проводимом исследовании наибольший интерес для нас составляют периодизации, в которых учитываются, с одной стороны, различные стадии физического и психического развития, а с другой, условия в которых протекает процесс развития.

Игнорирование или отрицание природных ступеней развития неизбежно приводит к ошибочному утверждению возможности усвоить любой социальный опыт, любые знания, практические навыки и умения в любом возрасте, при подборе и применении соответствующей методики. Возможности человека в связи с ускорением темпов социального развития, широким доступом к разнообразным информационным источникам несколько возрастают, но далеко не беспредельно. Возраст цепко удерживает развитие и диктует свою волю. Закономерности, действующие в этой области, жестко лимитируют возможности развития.

Я.А.Каменский был первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей людей. Возрастным особенностям в процессах формирования и развития личности посвящены некоторые труды и высказывания таких авторов, как Выготский Л.С., Подласый И.П., Столяренко Л.Д., Ананьев Б.Г., Зимняя И.А. и др.

Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. К внутренним относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия – это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что, в свою очередь, приводит к очередному изменению. И так без конца. Соотношение внешнего и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных

формах проявления жизнедеятельности личности и на разных ступенях ее развития.

Таким образом, установлено, что процесс и результаты человеческого развития детерминируются совместным воздействием трех генеральных факторов – наследственности, среды и воспитания.

Влияние на развитие этих трех генеральных факторов дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором – деятельностью личности. Под этим понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроектированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить. А в этом и заключается одна из основных задач педагога.

На наш взгляд в подростковом и студенческом возрасте ведущими типами деятельности являются интимно-личное общение и, что самое ценное для нашего исследования - учебно-профессиональная деятельность (по Д.Б.Эльконину).

Человек в своей практической деятельности исходит не только из настоящего, существующего, действительного, но и с точки зрения будущего, возможного, должного. Для постановки и реализации цели, для осуществления преобразовательной целесообразной деятельности ему важно знать не только то, какими являются человек и мир в настоящее время. Не менее важно знать и то, какими они будут в определенном будущем, и более того – какими они должны быть. Потребность в знании должного вытекает из самой сути творческой деятельности человека, которая невозможна без предвосхищения результата. Собственно говоря, человек творчески преобразует действительность, во имя должного с точки зрения своих потребностей и интересов. Знание о сущем и должном выступает как основа и принцип человеческой деятельности.

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. Т.е. он обучается сам при помощи других (учителя, соучеников), являясь активным субъектом образовательного процесса и при этом характеризуясь разными качествами, чертами. Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, т.е. особенностями задатков, способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности: особенностями выполнения деятельности.

В то же время все обучающиеся на определенной образовательной ступени характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотнесена, как правило, с определенным периодом в жизни человека. Кроме того, следует учитывать специфику (содержание, форму) самих ступеней образования в силу этого абстрактно-типические субъекты «школьник», «студент» выделяются общественным сознанием как определенные обобщения исходя из этих двух (возрастного и социокультурного) оснований.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования.

Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со временем возникновения первых университетов в XI – XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых усердным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствия правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Результаты исследований многих ученых (Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Реана, Е.И.Степановой, В.А.Сластенина и др.) свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе.

Молодость – пора мечтаний и надежд, поисков, находок и утрат. Это наиболее счастливый, светлый период в жизни человека. Но одновременно это один из наиболее сложных ответственных отрезков на жизненном пути личности, когда определяются его исходные ориентиры, закладывается фундамент будущих весомых дел и свершений (ровно как и – в значительной мере – неудач).

Молодость – путь в будущее, который выбирает сам человек. Выбор будущего, его планирование – характерная черта молодого возраста; он не был бы таким притягательным, если бы человек заранее знал, что с ним будет завтра, через месяц, через год.

Молодой человек должен сам определить свой жизненный путь, сам избрать тот или иной род деятельности, заложить основания своего личного, а далее – семейного благополучия, определить и утвердить свою социальную и нравственную позицию. И кроме него это сделать больше некому. При этом для него становится понятным, непосредственно наглядным то, что смысложизненные, мировоззренческие проблемы – это не просто совокупность определенных принципов и идей, а их переход в способы личного видения и мироощущения, в способы социального бытия человека. Так или иным образом решая для себя вопросы выбора профессии, образования, труда, досуга, семьи, участия в общественной деятельности, молодой человек осуществляет тот или иной смысложизненный, мировоззренчески весомый – как в личностном, так и общественном плане – выбор.

Для молодого человека недостаточно, чтобы деятельность, которой он занимается, была общественно необходимой, важно, чтобы она отвечала его личным интересам и устремлениям.

Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального решения. Вместе с тем в этом возрасте еще сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему возрасту. Это связано с тем, что период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодого че-

ловека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включенностью молодого человека в систему общественных отношений. Отсюда в поведении молодежи проявляется сочетание противоречивых черт и качеств.

Неустойчивость и противоречивость молодежного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности личности. Однако было бы упрощением рассматривать это свойство молодежного сознания только негативно или как проявление только возрастных особенностей.

Всегда лучше делать, чем переделывать, поэтому, с нашей точки зрения, это свойство как нельзя лучше можно и нужно использовать для развития естественнонаучного мировоззрения студентов.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

Студенчество – центральный период развития личности в целом, а следовательно и развития мировоззрения этой личности.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Ученые А.А.Вербицкий и Т.А.Платонова говорят: «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной».

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю естественнонаучного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, развитие мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.

Таким образом, в свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

Учет возрастных особенностей – один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете. Они обусловливают также выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

Усиление действенности мировоззренческого воспитания требует постоянного и глубокого изучения конкретного адресата информации, учет его социальных, профессиональных особенностей, социально-психологических связей, дифференциацию по уровню интеллектуального, идейно-теоретического развития, эстетической подготовленности.

Само идеологическое воздействие на личность должно носить проблемный характер, предполагая поисковую, творческую работу слушателей. Это достигается, прежде всего, за счет внедрения активных методов, которые превращают отношения из «субъект-объективных» в «субъект-субъективные». Однако самые оптимальные условия, созданные обществом, могут не реализоваться, если человек сам не проявляет собственной активности в развитии своей личности.

Необходимо преодолевать попытки некоторых исследователей абсолютизировать активность субъекта, оторвать теорию от объекта, практики, растворив ее в чистой субъективной деятельности. Важно иметь в виду, что признание объективного существования окружающего человека мир ни в какой степени не противоречит активности познающего субъекта. Напротив, оно предполагает эту активность, и ее развитие у студентов – наша повседневная задача. Возрастание активности субъекта в познании является своеобразным законом развития как научного, так и всякого другого знания. Только благодаря этому осуществляется проникновение в глубь объекта, что свидетельствует о росте творческих способностей человека.

А самое главное, преподавателю важно об этом помнить, т.к. игнорирование мировоззренческих установок ведет к невежеству, к деградации личности, - вот почему мировоззрение становится не только целью и средством воспитания, но и инструментом познания. При этом необходимо учитывать, что одно дело – содержание мировоззрения, другое дело – источник мировоззренческого сознания.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003.
2. Мировоззренческая направленность преподавания общетеоретических и специальных дисциплин в инженерно-техническом вузе (методология, методика и опыт); Научно методическое –пособие. Под ред. Е.М.Пенькова и П.И.Полухина. - М: Высшая школа. 1984.
3. Педагогика. Уч.пособие для студ. пед. Вузов и пед. Колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
4. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. Специальностей / Под общей ред. В.С.Кукушина. – Серия «Пед. Образование» - Ростов н/Д : издательский центр «Март», 2002.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл.ред. Б.М.Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
7. Советский энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1980.
8. Формирование мировоззренческой культуры молодёжи , АН УССР, институт философии; В.Г. Тобачковский, Н. И. Соболева, М. А. Булатов и др.Отв. ред. В.Г. Табачковский – Киев; Наук. Думка, 1990.
9. Формирование мировоззрения нового человека. М.А.Парнюк, С.Н.Баранович, И.В. Валько и др .- Политиздат Украины 1977.

НАУМОВА О.Г. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

(Оренбургский государственный университет)

В условиях преобразования и обновления, происходящих во всех сферах жизни современного общества, требуется целенаправленное развитие мировоззренческих основ жизнедеятельности человека.

Разрушение сложившихся устоев, неустроенность и нерешённость социальных вопросов, другие общественно-политические и экономические трудности – всё это порождает кризисные явления в мировоззрении молодёжи. Это создает проблемы в развитии молодого поколения и влияет на образовательную политику государства.

В Законе Российской Федерации об образовании оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» и трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле. В образовательном процессе происходит усвоение человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувств, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Образованным человеком, а следовательно, и развитой личностью, можно назвать того, кто владеет общими идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большему числу частных случаев; кто приобрел много знаний и, кроме того, привык быстро и верно соображать, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. Как отмечали русские интеллигенты еще в XIX веке, три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле этого слова.

Таким образом, в понятие образования включены не только знания, навыки и умения как результат обучения, но и умения критически мыслить, творить, расширять свой кругозор, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс бесконечно развертывающийся в деятельности и общении человека с ему же подобными. Достигается это путем включения человека в важнейшие виды деятельности.

У каждого человека его мировоззренческие взгляды складываются в результате длительной, сложной, часто мучительной интеллектуальной работы. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его «Я», определяют жизненные позиции, его совесть.

Каждый человек свободен в выборе своего мировоззрения, однако он не может быть свободным от общественных отношений. В мировоззрении человека всегда проявляются черты соответствующего времени, которые определяют общие жизненные ориентации людей, их стиль мышления, представления о реальности.

С точки зрения задач образования всестороннее развитие личности имеет два значения:

3) подготовка человека к всестороннему, компетентному и ответственному участию в различных сферах жизнедеятельности общества;
4) гармоническое развитие всех сторон духовной сферы индивида, его интеллекта, разума, воли, чувств, достижение единства рационально-логического и эмоционально-психологического компонентов его мировоззрения.

То, что развитие, как физическое, так и умственное, тесно связано с возрастом, понимали уже в глубокой древности. Это самоочевидная истина не требовала особых доказательств: с возрастом приходит мудрость, накапливается опыт, умножаются знания. Каждому возрасту соответствует свой уровень психического, физического и социального развития. Разумеется, это соответствие справедливо лишь в общем и целом, развитие конкретного человека может отклоняться в ту или другую сторону.

В проводимом исследовании наибольший интерес для нас составляют периодизации, в которых учитываются, с одной стороны, различные стадии физического и психического развития, а с другой, условия в которых протекает процесс развития.

Игнорирование или отрицание природных ступеней развития неизбежно приводит к ошибочному утверждению возможности усвоить любой социальный опыт, любые знания, практические навыки и умения в любом возрасте, при подборе и применении соответствующей методики. Возможности человека в связи с ускорением темпов социального развития, широким доступом к разнообразным информационным источникам несколько возрастают, но далеко не беспредельно. Возраст цепко удерживает развитие и диктует свою волю. Закономерности, действующие в этой области, жестко лимитируют возможности развития.

Я.А.Каменский был первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей людей. Возрастным особенностям в процессах формирования и развития личности посвящены некоторые труды и высказывания таких авторов, как Выготский Л.С., Подласый И.П., Столяренко Л.Д., Ананьев Б.Г., Зимняя И.А. и др.

Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. К внутренним относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия – это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что, в свою очередь, приводит к очередному изменению. И так без конца. Соотношение внеш-

него и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных формах проявления жизнедеятельности личности и на разных ступенях ее развития.

Таким образом, установлено, что процесс и результаты человеческого развития детерминируются совместным воздействием трех генеральных факторов – наследственности, среды и воспитания.

Влияние на развитие этих трех генеральных факторов дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором – деятельностью личности. Под этим понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроектированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить. А в этом и заключается одна из основных задач педагога.

На наш взгляд в подростковом и студенческом возрасте ведущими типами деятельности являются интимно-личное общение и, что самое ценное для нашего исследования - учебно-профессиональная деятельность (по Д.Б.Эльконину).

Человек в своей практической деятельности исходит не только из настоящего, существующего, действительного, но и с точки зрения будущего, возможного, должного. Для постановки и реализации цели, для осуществления преобразовательной целесообразной деятельности ему важно знать не только то, какими являются человек и мир в настоящее время. Не менее важно знать и то, какими они будут в определенном будущем, и более того – какими они должны быть. Потребность в знании должного вытекает из самой сути творческой деятельности человека, которая невозможна без предвосхищения результата. Собственно говоря, человек творчески преобразует действительность, во имя должного с точки зрения своих потребностей и интересов. Знание о сущем и должном выступает как основа и принцип человеческой деятельности.

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. Т.е. он обучается сам при помощи других (учителя, соучеников), являясь активным субъектом образовательного процесса и при этом характеризуясь разными качествами, чертами. Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, т.е. особенностями задатков, способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности: особенностями выполнения деятельности.

В то же время все обучающиеся на определенной образовательной ступени характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотнесена, как правило, с определенным периодом в жизни человека. Кроме того, следует учитывать специфику (содержание, форму) самих ступеней образования в силу этого абстрактно-типические субъекты «школьник», «студент» выделяются общественным сознанием как определенные обобщения исходя из этих двух (возрастного и социокультурного) оснований.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со временем возникновения первых университетов в XI – XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых усердным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствия правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Результаты исследований многих ученых (Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Реана, Е.И.Степановой, В.А.Сластенина и др.) свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе.

Молодость – пора мечтаний и надежд, поисков, находок и утрат. Это наиболее счастливый, светлый период в жизни человека. Но одновременно это один из наиболее сложных ответственных отрезков на жизненном пути личности, когда определяются его исходные ориентиры, закладывается фундамент будущих весомых дел и свершений (ровно как и – в значительной мере – неудач).

Молодость – путь в будущее, который выбирает сам человек. Выбор будущего, его планирование – характерная черта молодого возраста; он не был бы таким притягательным, если бы человек заранее знал, что с ним будет завтра, через месяц, через год.

Молодой человек должен сам определить свой жизненный путь, сам избрать тот или иной род деятельности, заложить основания своего личного, а далее – семейного благополучия, определить и утвердить свою социальную и нравственную позицию. И кроме него это сделать больше некому. При этом для него становится понятным, непосредственно наглядным то, что смысложизненные, мировоззренческие проблемы – это не просто совокупность определенных принципов и идей, а их переход в способы личного видения и мироощущения, в способы социального бытия человека. Так или иным образом решая для себя вопросы выбора профессии, образования, труда, досуга, семьи, участия в общественной деятельности, молодой человек осуществляет тот или иной смысложизненный, мировоззренчески весомый – как в личностном, так и общественном плане – выбор.

Для молодого человека недостаточно, чтобы деятельность, которой он занимается, была общественно необходимой, важно, чтобы она отвечала его личным интересам и устремлениям.

Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального решения. Вместе с тем в этом возрасте еще сохраняются некоторые установки и стерео-

типы, свойственные предшествующему возрасту. Это связано с тем, что период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включенностью молодого человека в систему общественных отношений. Отсюда в поведении молодежи проявляется сочетание противоречивых черт и качеств.

Неустойчивость и противоречивость молодежного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности личности. Однако было бы упрощением рассматривать это свойство молодежного сознания только негативно или как проявление только возрастных особенностей.

Всегда лучше делать, чем переделывать, поэтому, с нашей точки зрения, это свойство как нельзя лучше можно и нужно использовать для развития естественнонаучного мировоззрения студентов.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

Студенчество – центральный период развития личности в целом, а следовательно и развития мировоззрения этой личности.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Ученые А.А.Вербицкий и Т.А.Платонова говорят: «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной».

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю естественнонаучного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, развитие мировоззрения студента означает развитие его рефлек-

сии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.

Таким образом, в свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

Учет возрастных особенностей – один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете. Они обусловливают также выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

Усиление действенности мировоззренческого воспитания требует постоянного и глубокого изучения конкретного адресата информации, учет его социальных, профессиональных особенностей, социально-психологических связей, дифференциацию по уровню интеллектуального, идейно-теоретического развития, эстетической подготовленности.

Само идеологическое воздействие на личность должно носить проблемный характер, предполагая поисковую, творческую работу слушателей. Это достигается, прежде всего, за счет внедрения активных методов, которые превращают отношения из «субъект-объективных» в «субъект-субъективные». Однако самые оптимальные условия, созданные обществом, могут не реализоваться, если человек сам не проявляет собственной активности в развитии своей личности.

Необходимо преодолевать попытки некоторых исследователей абсолютизировать активность субъекта, оторвать теорию от объекта, практики, растворив ее в чистой субъективной деятельности. Важно иметь в виду, что признание объективного существования окружающего человека мир ни в какой степени не противоречит активности познающего субъекта. Напротив, оно предполагает эту активность, и ее развитие у студентов – наша повседневная задача. Возрастание активности субъекта в познании является своеобразным законом развития как научного, так и всякого другого знания. Только благодаря этому осуществляется проникновение в глубь объекта, что свидетельствует о росте творческих способностей человека.

А самое главное, преподавателю важно об этом помнить, т.к. игнорирование мировоззренческих установок ведет к невежеству, к деградации личности, - вот почему мировоззрение становится не только целью и средством воспитания, но и инструментом познания. При этом необходимо учитывать, что одно дело – содержание мировоззрения, другое дело – источник мировоззренческого сознания.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003.
2. Мировоззренческая направленность преподавания общетеоретических и специальных дисциплин в инженерно-техническом вузе (методология, методика и опыт); Научно методическое –пособие. Под ред. Е.М.Пенько-ва и П.И.Полухина. - М: Высшая школа. 1984.
3. Педагогика. Уч.пособие для студ. пед. Вузов и пед. Колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
4. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. Специальностей / Под общей ред. В.С.Кукушина. – Серия «Пед. Образование» - Ростов н/Д : издательский центр «Март», 2002.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл.ред. Б.М.Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
7. Советский энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1980.
8. Формирование мировоззренческой культуры молодёжи , АН УССР, институт философии; В.Г. Тобачковский, Н. И. Соболева, М. А. Булатов и др.Отв. ред. В.Г. Табачковский – Киев; Наук. Думка, 1990.
9. Формирование мировоззрения нового человека. М.А.Парнюк, С.Н.Бара-нович, И.В. Валько и др .- Политиздат Украины 1977.

НЕВОСТРУЕВА И.Л. ПОСТРОЕНИЕ ВЕКТОРА СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ И ОЦЕНКА ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

(Оренбургский государственный педагогический университет)

Реализация интеграционной модели естественно - математических и гуманитарных наук в блоке общеобразовательного процесса требует от высшей школы анализа проблемы адаптации студентов гуманитарных специальностей университета (ГСУ) в процессе преподавания математических дисциплин, которая остаётся одной из самых актуальных в современной педагогической проблематике.

Как отмечалось ранее [3], внедрение указанного курса сопряжено с решением ряда проблем. Исследование в течение четырёх лет эффективности различных вариантов корректировки образовательного процесса позволило отследить возможные изменения результата. Для этого пришлось воспользоваться моделью приведённой Ю. Н. Толстовой и Е. В. Масленниковым в [1]: «С «измерительной» точки зрения действия свелись к следующему. Каждого респондента отобразили в наборе чисел. Каждый набор чисел служит своеобразной моделью респондента. Такие числовые наборы (некоторые из них могут состоять из одного числа) суть конструкты. При разных постановках задачи совокупность конструктов может пониматься по-разному – как одномерная случайная величина, как многомерная случайная величина, как векторное пространство.»

Анализ итогов анкетирования студентов факультета иностранных языков отделений «Лингвистика и межкультурная коммуникация», «Английский язык», «Немецкий язык» и «Французский язык», целью которого было обозначить вектор стимулирования познавательного интереса студентов, позволил сделать следующие выводы.

1) Доминированием у респондентов (62 студента, 1 курс, 2001-2002 учебный год, отделения «Немецкий язык», «Французский язык», «Английский язык», факультет иностранных языков) образного типа мышления обусловлено неприятие целого блока тем («Группа, кольцо, поле», «Группа подстановок», «Кольцо матриц», «Системы счисления», «Элементы линейного программирования»), процесс изучения которых предполагает доминанту формально-логического типа мышления и, как следствие этого, произошёл рост числа студентов с низкой успеваемостью. Уровни освоения вспомогательного и основного материала совпадают в разделах «Структуры» и «Элементы теории вероятностей и статистики» и различаются в аспекте освоения основного материала и приложения в разделе «Модели» («Элементы линейного программирования» занимает в рейтинге тем десятое место, а «Геометрическая интерпретация элементов линейного программирования» - четвер-

тое), что ещё раз демонстрирует доминанту образного типа мышления у респондентов. Таким образом, вектор стимулирования познавательного интереса студентов должен быть направлен на создание комплекса заданий, при решении которых обучаемые, в первую очередь, полностью реализовывают свой доминирующий тип мышления. Например, при изучении темы «Комбинаторика» предложить студентам составить ряд задач, в решении которых используются указанные формулы, при изучении раздела «Структуры» включить в учебный материал задания, направленные на поиск изоморфных (тождественных) объектов; в разделе «Модели» увеличить удельный вес практических задач с элементами теории графов.

2) При совпадении доминантного типа мышления респондентов (34 студента, 1 курс, 2002-2003 учебный год, отделение «Лингвистика и межкультурная коммуникация», факультет иностранных языков) и доминантного типа мышления, предполагаемого в процессе обучения, большинство сторонников активного исследования переходит на качественно новый уровень восприятия предложенной тематики. Таким образом, вектор стимулирования познавательного интереса студентов должен быть направлен на более широкую алгоритмизацию и схематизацию элементов моделирования, знакомство с историей возникновения математической терминологии, (особенно с помощью заимствований), а также использование лингвистических объектов в качестве примеров иллюстрирующих математические понятия и законы, включение в учебный материал авторских задач математиков изучаемого языка, усиление линий моделирования и объединение основного материала и приложений в разделе «Структуры».

3) Раздельное анкетирование студентов различных отделений (45 студентов, 1 курс, 2002-2003 учебный год, отделения «Немецкий язык», «Французский язык», «Английский язык», факультет иностранных языков) позволило более точно определить направление стимулирования познавательного интереса студентов. Высоких результатов можно ожидать в том случае, когда вектор математического знания проходит через призму научного наследия выдающихся представителей страны изучаемого языка и несет в себе квант её традиций и культуры. Если этот элемент присутствует в обучении, то процесс проходит успешно, если нет, то реализуется классический вариант зависимости результата от соответствия доминант мышления с непосредственным участием сторонников активного обучения. Выяснить, с чем связан качественный переход к активному обучению, поможет варьирование содержательной стороной проблематики и уровнем абстракции математического аппарата. Насыщенность учебного материала элементами исторического проецирования и практическими приложениями математического знания должна обеспечить максимальное восприятие основного материала.

4) Высокий уровень освоения предложенного материала респондентами (29 студентов, 1 курс, 2003-2004 учебный год, отделение «Лингвистика и межкультурная коммуникация», факультет иностранных языков) позволяет направить вектор познавательного интереса студентов на проецирование получен-

ных знаний в область математической лингвистики и через усиление статистической линии в содержании обучения придти к освоению современных методик вероятностно-информационных оценок норм языка и статистического построения текста.

5) Итоги анкетирования респондентов трех отделений (67 студентов, 1 курс, 2004-2005 учебный год, отделения «Немецкий язык», «Французский язык», «Английский язык», факультет иностранных языков), позволяют строить вектор стимулирования познавательного интереса студентов следующим образом: необходимо продолжить линию использования фактического материала и создать комплекс заданий, основанных на историческом и культурном наследии Великобритании, Германии и Франции, предложить создать студентам свой мини-учебник, с их собственными авторскими задачами, включить в процесс подготовки к итоговому тестированию варианты тестов на определение коэффициента интеллектуального развития.

Кроме того, следует сделать ещё ряд общих выводов:

1) более целесообразно изучать тему «Кольцо матриц» после знакомства с темой «Моделирование», где и следует ввести понятие матрицы;

2) тема «Элементы логики» одинаково адаптирована и к доминантному формально-логическому типу мышления, и к доминантному образному типу мышления именно с неё должно начинаться обучение математическим дисциплинам студентов-гуманитариев;

3) учебный план должен быть составлен с учетом величины временного интервала, необходимого для процесса перехода студентов на более высокий уровень освоения то или иной тематики.

Построение вектора стимулирования познавательного интереса студентов велось с учётом результатов исследований Р. К. Малинаускаса, изложенных в [2]: «В блоке непосредственных мотивов наиболее значимыми являются мотивы развития личности, причем наибольший вес имеют такие, как «стремление расширить кругозор и эрудицию» и «потребность в постоянном интеллектуальном росте». В группе познавательных мотивов наибольший вес имеют мотивы «самообразования» и «ориентация на новые знания»».

Кроме того, на основании полученных данных сконструируем четыре блока: первый включает в себя темы «Элементы логики», «Соответствия», «Элементы теории множеств»; второй - «Геометрическая интерпретация элементов линейного программирования», «Элементы теории вероятностей и статистики», «Моделирование», «Группа подстановок», «Комбинаторика»; третий - «Элементы линейного программирования», «Кольцо матриц»; четвертый - «Системы счисления», «Группа, кольцо, поле». База позитивного опыта студентов наиболее эффективно может быть сформирована при изучении тем первого блока, закреплена и расширена во втором. Содержание третьего блока необходимо скорректировать, а учебный материал четвертого блока трансформировать в родственную тематику. Построенная модель является основой при составлении учебной программы и учебного плана преподавания студентам гуманитарных специальностей университета математических дисциплин.

Учебная программа.

I. Введение.
II. Элементы теории вероятностей и статистики.
III. Модели.
IV. Структуры

Учебный план.

I Введение.
  1 Элементы логики.
  2 Аксиоматический метод.
  3 Элементы теории множеств.
  4 Соответствия.
II Элементы теории вероятностей и статистики.
  1 Комбинаторика.
  2 Элементы теории вероятностей.
  3 Элементы статистики.
III Модели.
  1 Элементы математического моделирования.
  2 Элементы линейного программирования.
IV Структуры.
  1 Группа подстановок.
  2 Кольцо матриц.

Оценим эффективность выбора вектора стимулирования познавательного интереса студентов. Отследим положительные и отрицательные приращения при сравнении численности групп респондентов, оценивших эффективность изучения предложенных тем в десять, семь, пять и один балл по следующим критериям:

1) высший уровень (10 баллов) – студент овладел предлагаемым объемом знаний, причем содержание учебного материала оценивается как «полезное и интересное»;
2) перспективный уровень (7 баллов) – имеются некоторые трудности, для преодоления которых студент согласен работать самостоятельно как активный исследователь, корректируя модуль деятельности;
3) средний уровень (5 баллов) – студент овладел обязательным минимумом учебного материала, который, как он считает, «вряд ли будет для него полезен», согласен работать самостоятельно при условии изменения или корректирования направления деятельности;
4) низкий уровень (1 балл) – студент игнорирует учебный материал, считая его «бесполезным и неинтересным», ни о каком активном восприятии нет и речи, крайне необходимо или корректирование содержания учебного процесса или новации в методах обучения.

Выбор вектора стимулирования познавательного интереса будущих лингвистов вызвал положительное приращение в группе респондентов, давших оценку в десять баллов по всем темам, кроме тем «Группа, кольцо, поле» (10,7%) и «Кольцо матриц» (39,6%). Наибольшее положительное приращение соответствует теме «Геометрическая интерпретация элементов линейного программирования» (49,8%), кроме того, следует отметить также темы «Элементы линейного программирования» (31,1 %) и «Элементы логики» (28,3%). В группе, оценивших темы в семь баллов, положительные приращения наблюдаются при изучении пяти тем «Элементы теории множеств», «Элементы логики», «Комбинаторика», «Элементы линейного программирования» и «Группа, кольцо, поле». В последнем случае приращение является наибольшим (29,6%). Отрицательное приращение наибольшего модуля (19,6%) характеризует тему «Геометрическая интерпретация элементов линейного программирования». Следует отметить, что перераспределение респондентов при оценке темы «Комбинаторика» произошло исключительно за счет студентов, оценивших её в один балл, в остальных случаях в резерв «высшего уровня» попали респонденты давшие оценку в семь и пять баллов.

Выбор вектора стимулирования познавательного интереса будущих учителей иностранного языка проходил в два этапа (2002-2003 гг. и 2003-2005 гг.). На первом этапе удалось добиться более существенных результатов. Численность группы респондентов, оценивших предложенную тематику в десять баллов, получила положительное приращение по всем девяти темам на отделении «Французский язык», и по восьми темам (кроме «Группа, кольцо, поле» 8%) на отделениях «Английский язык» и «Немецкий язык». Наибольшее положительное приращение на отделении «Английский язык» получила тема «Элементы линейного программирования» (46,8%), также следует отметить темы «Элементы теории множеств» (41,6%), «Элементы теории вероятностей и статистики» (40,5%), «Комбинаторика» (38,7%) и «Элементы логики» (33%). В этих случаях был полностью использован резерв сторонников активного исследования. Кроме того, тема «Группа подстановок» имеет положительное приращение в трех первых группах за счет использования потенциала респондентов, оценивающих темы в один балл. На отделении «Немецкий язык» наибольшее положительное приращение у темы «Группа подстановок» (48,7%), кроме того, можно указать ещё ряд тем с достаточно высоким положительным приращением респондентов, оценивших их десять баллов: «Элементы линейного программирования» (43,5%), «Комбинаторика» (42%), «Элементы теории множеств» (40,4%), «Геометрическая интерпретация элементов линейного программирования» (39,5%). Студенты отделения «Французский язык», так же как и предыдущие респонденты в основном переходили из группы сторонников активного исследования в группу респондентов, оценивающих предложенную тематику в десять баллов. Наибольшее приращение при этом также получила тема «Группа подстановок» (51,2%), далее располагаются темы: «Элементы линейного программирования» (46,8%), «Комбинаторика» (38,7%), «Элементы теории множеств» (37,1%), «Геометрическая интерпретация элементов линейного программирования» (35,1%).

Второй этап на всех трех отделениях характеризуется более скромными результатами: основной переход наметился из группы респондентов, оценивших темы в пять баллов в группу респондентов, давших оценку в семь баллов. Таким образом, в первой группе положительное приращение получила тема «Элементы логики» по всем трем отделениям (5%, 9% и 22% соответственно), а во второй наибольшие положительные приращения соответствуют темам «Элементы теории множеств» (36,4% на отделении «Английский язык» и 20,8% на отделении «Французский язык»), «Комбинаторика» (43,2% на отделение «Немецкий язык»).

Подобную ситуацию можно объяснить тем, что качественный скачок в процессе обучения произошел на первом этапе, и целью следующего шага было сохранить и закрепить этот прорыв. Нельзя не отметить и тот факт, что уменьшение количества учебных часов способно существенно изменить картину образовательного процесса.

Однако, несмотря на изменение учебных параметров, преподаватель всегда сможет модифицировать всю конструкцию процесса обучения, если он располагает четкой концепцией и ясной линией её воплощения.

Литература:

1. Толстова Ю. Н., Е. В. Масленников. Качественная и количественная стратегии //Социс. 2000. № 2.
2. Малинаускас Р. К. Мотивация студентов разных периодов обучения //Социс. 2005. № 3.
3. Невоструева И. Л. Математика в гуманитарном базисе образования //Университетский округ. 2004. № 8.

ОГЕРЧУК А.А. ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

Само понятие предпрофильной подготовки школьников является весьма новым для отечественной педагогической науки и практики. Впервые оно появилось в Концепции профильного обучения. Ранее, на фазе общественно-профессиональных обсуждений проекта Концепции, отдельные специалисты высказывались, что введение профильного обучения в 10-11 классах не должно никак затрагивать основную школу, что профильное обучение может состояться «само собой», то есть без проведения системной подготовительной работы в конце основной школы и фактического включения основной школы в процесс профилизации.

Однако эта точка зрения не нашла поддержки. Концепция профильного обучения отмечает, что «реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора - предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности». Действительно, если ключевой идеей профильного обучения является идея существенного роста возможностей выбора, то очевидно, что ученик к таковому выбору должен быть подготовлен. Важность подготовки к этому ответственному выбору – в предстоящих условиях много более вариативного и дифференцированного профильного обучения на старшей ступени, чем это имеет место в унифицированной традиционной школе сегодня - определяет серьезное значение предпрофильной подготовки в основной школе.

Предпрофильная (допрофильная) подготовка - это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования).

Нынешнее общее образование обслуживает в основном приобщение растущего человека к знаниевой культуре и весьма слабо ориентировано на профессиональное самоопределение растущей личности. Продолжается отчуждение школьников от содержания образования, которое не даёт адекватной мировоззренческой картины, не позволяет составить представлений обо всём пространстве труда людей, не даёт необходимой информации для построения обоснованных жизненных и профессиональных планов.

Самоопределение большинства старших школьников носит спонтанный и случайный характер, а проектирование собственной будущности происходит

под влиянием широкого спектра факторов. Понятно, что сегодня такая установка не способствует адаптации выпускников к условиям постоянно меняющегося мира, не обеспечивает им получения практико-ориентированных знаний, которые позволили бы использовать потенциальные возможности.

Допрофессиональное и профессиональное образование должно быть направлено на увеличение жизненных шансов в изменяющих условиях жизнедеятельности личности и индивидуальности. Другими словами, профильное образование в старших классах обеспечивает встречу человека с самим собой, в том числе через приобретение именно своей профессии, которое вполне можно считать частью человеческого счастья, - когда свободный человек утверждает, что если его профессия, специальность самые лучшие.

Сегодня самые большие надежды школа возлагает на профильное обучение. Профессиональная направленность и предпрофессиональная компетентность выпускника профильной школы могут способствовать осознанному профессиональному самоопределению и обеспечить жизненно необходимую социальную зрелость человека, завершающего обучения в школе. Такая готовность к взрослой жизни – важнейший параметр развития личности и индивидуальности.

Верно, что сложившаяся школьная система не решает многие проблемы профильного обучения: пока нет достаточного научного обоснования определенного и готового к реализации содержания профильного обучения, не определён эталонный и просто необходимый уровень общей и предпрофессиональной компетентности, достаточный для продолжения образования. Всё связанное с профильным обучением находится в стадии становления.

Известен опыт 70-80-х годов, когда профессионализация общего среднего образования обернулась практически обязательным рекрутированием на получения массовых рабочих профессий в школах и УПК. Именно так решалась задача экстенсивного «взбадривания» дряхлеющей экономики СССР, Однако обучение профессиям не содержало профильного образования. Более того, оно ограничивало поле возможных профессиональных планов школьников. С другой стороны, огромные затраты на узкопрофессиональное обучение не восполнялись, так как полученные профессии не использовались в полном мере на рынке труда.

Так, и сегодня нам пока далеко до всеобщего высшего образования. Пока вузы берут не более четверти контингента выпускников – следовательно, предметом заботы должно быть большинство, которому школой должны гарантироваться способность и возможность выбора и получения профессионального образования, приобретения разного уровня квалификации, полноценного вступления в трудовую жизнь.

У значительной части выпускников школы, вступающих на рынок труда формируется запрос на новый тип образования, интегрирующий традиционное для нашей школы гимназическое образование с реальным, то есть позволяющим если не получить профессию, то составить представление о характере профессионального труда людей на основе личного опыта. Для реализации этой программы, по нашему мнению, Центр образования ЮО располагает подготов-

ленными кадрами и материальной базой, которая позволяет учащимся соприкоснуться с той или иной профессией, познать её сущность и требования к личностным качествам человека, что крайне важно в формировании рационального допрофессионального самоопределения.

Весьма сложно по экономическим, социальным и педагогическим соображениям реализовывать разделение пространства общего среднего образования на гимназическое и реальное созданием двух типов учебных заведений. Тем более по экономическим причинам невозможно ставить вопрос (по примеру Германии) о получении каждым выпускником школы массовой профессии. Занятия в Центре, с нашей точки зрения, компенсируют отсутствие в школах необходимых кадров и базы для организации профессиональных проб.

Резко меняются требования к качеству трудовых ресурсов, диктуемые постиндустриальным (информационным) обществом в условия современного цивилизационного развития.

Но какую профессию и кому может дать сегодняшняя средняя общеобразовательная школа при обнародованных в вариантах БУПов бюджетов учебных часов. По нормативам профессионального государственного образования часов требуется в несколько раз больше.

Следовательно, профильное образование вынуждено в этих условиях выполнять компенсаторную функцию коррекции содержания общего среднего образования, которое неадекватно требованиям рационального профессионального выбора молодыми людьми и сохраняет некоторую академическую заданность, выраженную в преподавании «основ наук».

В известной мере большая часть генерации сегодняшних старших школьников уже несколько десятков лет назад исчерпала кредит доверия обязательному всеобщему среднему образованию. Общее образование обслуживает, в той или иной мере, приобщение растущего человека к культуре и весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности. Необходимо преодолеть отчуждение школьников от содержания образования, которое не даёт адекватной мировоззренческой картины, не позволяет составить представлений обо всём пространстве труда, не даёт необходимой информации для построения обоснованных жизненных и профессиональных планов. В связи с этим, с нашей точки зрения, оправданным является выбор одного из направлений в работе Центра: подготовка ребенка к осознанному профильному самоопределению. Реализация этой проблемы, как закономерного требования социума заложена в определенных блоках обязательной государственной программы «Технология»: «Твоя профессиональная карьера ». Данный курс, по нашему мнению, даёт возможность учащимся 9 классов определиться в выборе будущей профессии через анализ собственных способностей, наклонностей, на основе которых формируются перспективные профессиональные планы.

Целью изучения курса является:

- формирование образа «Я» как осознанное представление собственных личностных качеств, возможностей, способностей;

- практическое знакомство с определенными сферами деятельности;

- определение профилей обучения;

- создание информационного сопровождения: социально – психологический паспорт ученика, карта дифференциации учащихся, паспорт здоровья, карта уровня адаптированности и необходимой коррекции учащихся в классе. С 2003 по2005 учебные годы данный курс в объёме 68 часов прошли школы № 6,27, 38, 11,52,65,73, 7, в объёме 34 часа – школы №34, 64, основная школа №1, 3, 35, 51.

В процессе изучения образовательной области «Технология » учащимся школ создается информационное, социально- психологическое сопровождение в учебно-воспитательный процесс в виде социально-психологического паспорта ученика. Он содержит:

- основные личностные характеристики (образ «Я» - осознанное представление своих собственных личностных качеств, возможностей, способностей);

- сферу деятельности (приоритеты);

- перспективный профессиональный план, соотнесенный с рынком труда;

- практическое знакомство с определенными сферами деятельности (проба) с целью соотнесения личностных особенностей, перспективных планов и резервных возможностей организма с требованиями определенной сферы деятельности, профессий, специальности к человеку;

- рекомендации физиолога (профессиональная пригодность);

- рекомендации профконсультанта;

-рекомендации валеологической диагностики в лаборатории мониторинга за здоровьем школьника по определению резервных возможностей организма.

Карта дифференциации, по нашему мнению**,** является одним из основных компонентов информационного сопровождения учащихся в учебно-воспитательном процессе. Она даёт возможность в обобщенном виде и по каждому ученику отдельно определить с учетом рекомендаций специалистов Центра образования его предпочтительную сферу деятельности, уровень профессионального обучения по окончании школы, профилирующие предметы, направление обучения. Все это является, с нашей точки зрения, основой социального заказа школе со стороны ученика и родителей, что обеспечивает реализацию его права на выбор профилирующего предмета для углубленного изучения в период обучения в средней школе. Карта дифференциации также отражает профилирующие предметы учащихся, что позволяет сформировать территориально – образовательную сеть школ для организации углубленного изучения того или иного предмета.

С целью оказания практической помощи администрации ОУ, социальным педагогам, психологам, медицинским работникам, родителям в создании условий, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся, в приобретении знаний, умений, навыков необходимых для устойчивой мотивации на здоровый образ жизни, специалистами ЦО проводится валеологическая диагностика по определению резервных возможностей организма школьника.

По результатам комплексной диагностики учащихся для необходимой индивидуальной и групповой оздоровительно – коррекционной работы составляется карта уровня адаптированности и необходимой коррекции.

Для обеспечения принципа личностно – ориентированного подхода в обучении школьников создаётся медико-психологическое обеспечение в учебно-воспитательный процесс, включающее в себя валеологическую диагностику учащихся по определению резервных возможностей организма школьника. Предметом диагностики являются критерии уровня здоровья и развития детей по возрастно-половым таблицам. Результаты диагностики ресурсов здоровья школьников заносятся в индивидуальный паспорт здоровья.

Однако, по мнению многих специалистов, начинать предпрофильную подготовку необходимо с 6-8 классов основной школы, т.к. социально-профессиональное самоопределение — это не только акт выбора. Имея динамический и осознанный характер, осуществляется на протяжении всего обучения в школе.

Разработаны критерии готовности учащихся к социально – профессиональному самоопределению на различных возрастных этапах в условиях профильного обучения. В качестве основных выделяются следующие: познавательный, ценностно-ориентационный и деятельностно-преобразовательный. Первый - реализуется через ряд показателей: наличие необходимых знаний о мире труда, себе, общих и специальных умениях и навыках; знание профессии, ее содержания, общественной значимости; знание основ профессиональной этики; информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека; знание о состоянии собственного здоровья и полные сведения о факторах воздействия избранной профессии на него. Второй включает такие показатели, как наличие мотива выбора профессии; положительное отношение к ситуации ее выбора; активная позиция в принятии решения о выборе профессии; умение оценивать свои способности и реальные возможности при выборе профессии; наличие запасных вариантов профессионального выбора. Третий критерий раскрывается через следующие показатели: умение ставить цель выбора профессии и составлять программу для ее достижения; самоанализ вариантов выбора профессии; самоконтроль и коррекция профессиональных планов; самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии.

Предпрофильная подготовка включает: проектирование деятельности школьника, предполагающее последовательные фазы действия по социальному и профессиональному самоопределению; построение соответствующей проекту образовательно-развивающей деятельности или создание условий для совместного ее построения; осмысление осуществленной деятельности в целях коррекции или перестройки проекта и поиска новых подходов к обеспечению прогрессивной динамики процесса. Но для определения учащимися 9-х классов осознанного выбора профиля обучения в 10 классе или выбора обучения в профессиональном образовательном учреждении необходима серьёзная целенаправленная работа педагогических коллективов, в целом системы образова-

ния города по созданию условий, позволяющих обучающимся 9 классов ответить себе на вопросы «Хочу», «Могу», «Надо».

Для решения данной проблемы необходима предпрофильная подготовка уч-ся 8-х классов, введение в 8-х классах общеобразовательных школ курса «Я и мой выбор».

В Центре разработан пропедевтический курс для 8-х классов в объеме 68 часов, который включает в себя практико-ориентированные курсы.

Практико-ориентированные курсы являются краткосрочными и часто сменяемыми. Они позволяют ученику приобрести опыт в 3-4 сферах деятельности, в том числе в 2 – по рекомендации профконсультанта, а в остальных - по выбору ученика, с обязательным анализом успешности прохождения практико-ориентированных курсов профильного обучения.

Пропедевтический курс, по нашему мнению, позволяет объективно отслеживать результаты эксперимента на различных возрастных этапах, делают его протекание технологичным, предсказуемым, предусматривают внесение своевременных коррективов.

Для реализации эксперимента необходима дополнительная работа по подготовке кадров, обеспечению образовательных учреждений необходимыми методическими, диагностическими и нормативно-правовыми материалами по подготовке, осуществлению и анализу предпрофильного обучения восьмиклассников, организации психолого-педагогической поддержки учеников и их родителей.

в профильном образовании должны быть обеспечены принципы вариативности и дифференциации общего образования в пределах единого образовательного пространства. Сегодня это трудно ожидать в рамках эволюционных изменений содержания общего среднего образования, традиционно ориентированного на гимназическую модель. Есть основания считать, что России предстоит пережить второй этап индустриализации, то есть вывести общественное производство на современный уровень производительности, качества, конкурентоспособности. Это представляется возможным только при одном важном условии – принципиально изменить парадигму трудового образования, важнейшим этапом которого становится предпрофильная подготовка учащихся старших классов.

ОМЕЛЬЯНЕНКО Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЗАДАЧА XXI ВЕКА

(Бузулукский гуманитарно-технологический институт)

Ещё несколько лет назад в обществе наблюдалось падение престижа образования. На конец 80-х годов произошёл кризис образования:

1)изменились ценностные ориентиры;

2)изменились социально-экономические условия в стране.

Основной причиной глобального неблагополучия в нашей школе явилось несоответствие обще принятой модели школы возрастным психическим особенностям детей. Но есть модели других педагогических образовательных систем, концепция которых основана на развитии психологических функций учащихся с учетом возрастных особенностей

Сегодня уже для всех становится очевидным тот факт, что "зерно раздора" не только и не столько в своеобразии школы, творческих возможностях учителя, особой одаренности учащихся, сколько в самой системе образования.

Нужна система, в которой ребенок рассматривался бы не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения, как постоянно учащийся, стремящийся к по знанию, так как нет ничего более ценного в мири чем сам человек.

Поэтому в последние годы внимание учителей все чаще привлекают идеи развивающего обучения, с которыми они связывают возможность принципиальных изменений в школе.

При всем разнообразии исторически сложившихся форм школьного образования их роднит направленность на подготовку учащихся к самостоятельной "взрослой" жизни. Отсюда - главная цель современной школы: обеспечить усвоение школьниками определенного круга умений, знаний и навыков, которые им потребуются в профессиональной, общественно-политической, семейной сферах жизни. Развитие учащихся в рамках такой системы образования выступает, с одной стороны, как важнейшая предпосылка успешности обучения, а с другой стороны, - как его весьма желательный, но непредсказуемый "побочный" результат.

В начале 30-х годов выдающийся русский психолог-гуманист Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою непосредственную основную цель.

По его убеждению, "педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития ... Обучение хорошо только тогда, когда оно идет впереди развития". Разумеется, Л.С.Выготский ни в коей мере не отрицал необходимости усвоения знаний, умений, навыков. Но они являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Одна из первых попыток практически реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л.В.Занковым, который в 50-60-х годах разработал

новую систему начального обучения, сочувственно встреченную педагогической общественностью, но так и не прижившуюся в то время в школах в силу известных обстоятельств.

Однако наиболее полно и последовательно идеи Л.С.Выготского были развиты в рамках психологической теории деятельности (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец и др.), которая не только подтвердила реалистичность и плодотворность этих идей, но и в конечном счете привела к кардинальному пересмотру традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением. Включение этих процессов в контекст деятельности фактически означало отказ от сведения развития ребенка к развитию познавательных функций (мышления, памяти, восприятия и так далее) и выдвижение на первый план его становления как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Этот подход был сформулирован в начале 60-х годов Д.Б.Элькониным, который, анализируя учебную деятельность школьников, усматривал ее своеобразие и сущность не в усвоении тех или иных знаний и умений, а в самоизменении ребенком самого себя как субъекта Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения (теоретического обобщения), в которой ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения, как учащийся.

Свой развернутый вид эта концепция приобрела в итоге ряда исследований, осуществленных в 60-80-е годы под общим руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова.

На Международной конференции в г. Самаре 28-30.11.1996. В.В.Давыдов отметил, что конец XX - начало XXI века, века дальнейшего становления демократических начал, требуют определенных способностей:

1)самостоятельно ориентироваться во всех видах обширной информации;

2)самостоятельно решать задачи производственного и гражданского поведения (то есть самостоятельного мышления);

3)нравственной направленности взглядов и уважительного отношения к другим взглядам.

В традиционной школе хорошо усваиваются знания, подаваемые учителем. Эти знания позволяют решать поставленные другими задачи.

В.В.Давыдов отметил результаты последнего Международного тестирования школьников из 37 стран: 9 - 15-летние учащиеся обладают достаточно прочными знаниями языка, математики и других предметов (наша страна в середине списка других стран), но отстают в решений неожиданных задач (на последнем месте).

"Нам необходимо переходить от парадигмы хороших навыков, умений к парадигме интеллекта, чтобы решать новые и невиданные задачи", - указывал В.В.Давыдов.

Но сможет ли решать подобные задачи человек, который был объектом учебной деятельности, привыкший действовать по образцу, не способный самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним учебных задач?

Эти задачи сможет решить только подлинный субъект сначала учения, а затем и всей своей жизни в целом. Формирование учебно-познавательных интересов, их превращение в потребность самоизменения, развитие специальных способностей - все это приводит к тому, что учебная деятельность постепенно приобретает черты творческой деятельности. Ученик начинает выходить за пределы задач, поставленных учителем, активно ищет новые области реализации своих способностей, по-новому осмысливает и оценивает результаты своей деятельности. В этих поисках проявляется, утверждается и начинает интенсивно развиваться тот комплекс свойств субъекта, который характеризует его как личность: избирательно-направленное отношение к действительности, сознательный выбор жизненных целей, средств и способов их достижения, чувство нравственной ответственности за осуществленный выбор и результаты своей деятельности. Этот комплекс свойств субъекта, характеризующий его как личность, и позволит решать новые и невиданные задачи, поставленные временем, позволит раскрыть внутренние потенциальные возможности человека, способного в любых социально-экономических условиях найти себя и самореализоваться.

Это соответствует современным общемировым тенденциям, В процессе учебной деятельности в системе РО Эльконина-Давыдова при специальной ее организации формируется и развивается субъект учебной деятельности, обладающий такими качествами, как высокая школьная мотивация, открытость к саморазвитию, ответственность, учебное умение целеполагания, планирования, прогнозирования, самооценки и рефлексии. Указанные субъектные качества могут возникнуть в учебной деятельности при специальной ее организации, требующей определенных условий: иных отношений (субъект-субъектных), иного содержания (теоретические понятия), иных форм организации учебного процесса, иной технологии.

Нами представлена модель формирования функций субъекта учебной деятельности в системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова. (рис.)

В течение 9 лет на базе средней школы № 8 г.Бузулука проводилась работа по формированию учащихся как субъектов учебной деятельности (сначала коллективно-распределенной, а затем индивидуальной) согласно указанной модели. В настоящее время дети, поступившие в 1993 году в 1-й класс, обучаются в вузах, колледжах. Все это время они находились под пристальным вниманием педагогов и психологов. Каждый новый учебный год выборка увеличивалась на 1-2 вновь набранных первых класса. В 1993 году в исследовании участвовала группа испытуемых, состоявшая из 86 человек, а к 2002 году- из 224 учащихся. В исследовании участвовали (среднее и старшее звено) две выборки учащихся, в начальном звене - три: дети, обучающиеся в традиционной системе (ТО), в системе Занкова (3) и системе Эльконина-Давыдова (РО) (по 22 учащихся в каждом классе, где около 50 % составляли мальчики). В среднем и старшем звене система Занкова не имеет продолжения. Поэтому в исследовании 5-9 классов имели место две выборки. И хотя каждая из них имела свои особенности, наиболее важные их характеристики были сходными. Так, учащиеся данных выборок начали обучение в 1-ом классе в семилетнем возрасте. Почти все дети выборки были из полных семей, где 56% родителей имели высшее образование, их ин-

тересовало качество образования детей, и они высказывали пожелания об организации школьного образования (в основном по его содержанию). Выборка классов, в которых проводилось обследование, по составу учащихся, квалификации (высшая категория) учителей, особенностям социокультурных условий однородна, типична для городских школ. Специального отбора учащихся в данные классы не проводилось.

Модель формирования функций субъекта учебной деятельности в системе Эльконина-Давыдова

Предметом данного анализа стал процесс формирования учащихся как субъектов учебной деятельности.

Основной целью был поиск ответа на вопрос: кто из учащихся становится и кто не становится субъектом учебной деятельности Или, конкретизируя дан-

ный вопрос, какими характерными чертами обладает группа учащихся, наиболее активно участвующих в поиски нового способа действия (знания).

Основным методом исследования являлся формирующий эксперимент, который состоял в строгом следовании теории и премии развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. В его рамках проводились исследования интеллекта, творчества, познавательных процессов (памяти, внимания, воображения), ценностей, социального статуса эмоционального состояния, а также субъектных функций учащихся, рефлексии, целеполагания, планирования, проектирования, самоконтроля, самооценки.

Учебная деятельность является первой социально нормируемой деятельностью, в которую включен младший школьник. Само отношение к учению, к выполнению новой социальной роли рассматривается как важнейший и первостепенный показатель развития субъектных качеств ребенка в этот период По В.В Репкину, "задача психологического учения учебной деятельности ... состоит в том, чтобы понять, как объективно заданное ее содержание превращается в специфические мотивы и цели субъекта, какими средствами, способами он осуществляет эти свои намерения и тем самым реализует санкционированные обществом цели и задачи обучения как процесса формирования личности человека".

Прямым продуктом учебной деятельности являются знания; побочным продуктом этой деятельности может быть, например, изменение положения субъекта в системе социальных отношений. Следует полагать, что в оптимальном варианте учебная деятельность должна опираться на систему потребностей, ведущее место в которой принадлежит потребности в знаниях, как отражающей стремление субъекта к самоизменению. В качестве мотива этой потребности выступает учебно-познавательный интерес. Следовательно, исследования развития мотивационно-потребностной основы УД должны определить прежде всего место и роль учебно-познавательных интересов в структуре мотивов учебной деятельности школьников.

Основной факт состоит в том, что во всех экспериментальных классах не только не наблюдалось падения интереса к учению, но, напротив, отмечалось его постоянное нарастание от класса к классу. Показательно, что данные, полученные в контрольных классах, принципиально иные. Об этом свидетельствуют цифры (табл. 1.), полученные в результате анализа анкеты Лускановой А.Г., которые показывают динамику развития хорошей школьной мотивации при полном отсутствии отрицательной школьной мотивации в течение восьми лет в экспериментальных классах. В контрольных классах наблюдался рост положительного отношения к школе, но школа больше привлекала внеучебными сторонами, а также рост отрицательной мотивации, который к началу 9-го класса составлял 12% к общему числу учащихся.

Таблица 1

Уровень школьной мотивации (в % к общему числу учащихся)

№ п п	Уровень мотива-ции	Экспериментальный класс								Контрольный класс							
	Год	94	95	96	97	98	99	2000	2001	94	95	96	97	98	99	2000	2001
	Класс	1в	2в	3в	4в	5в	6в	3е	9е	1ж	2ж	3ж	5	6	7	8	9ж
1.	Высокая школьная мотивация	20	18	18	18,2	4,8	-	8,7	9,2	20	18,5	18,3	18	6,7	-	-	0,7
2	Хорошая школьная мотивация	53	55	55	35,4	53,33	47,6	21,7	34	54	54,2	65	55	20,3	14,8	12	10,5
3	Положительное отношение к школе	26,5	18,5	18,1	13,6	52,4	42,9	60,9	49,8	26	15,3	13,7	8,5	50,7	60	57,8	51,4
4	Низкая школьная мотивация	-	13	13,6	13,6	13,6	9,5	8,7	7	-	12	12	13,5	15	17	21	25,4
5	Отрица-тельная школьная мотивация	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	7,3	8,2	9,2	12

Интересны результаты, полученные при анализе анкеты школьника, предложенной Г.В.Акоповым (табл 2), где учащиеся должны были составить расписание уроков так, как им нравится. Характерно, что в контрольных классах больший выбор (в процентном отношении) получили предметы, требующие наименьшего интеллектуального труда: труд (81,9%), физическая культура (73,6%), ИЗО (73,6%), в экспериментальных классах по дисциплинам гуманитарного цикла: русский язык (98,5%), литература (87,7%), английский язык (76,9), история (70,8%), а также алгебра (95,4%). Кроме того, учащиеся экспериментальных классов предложили ввести в расписание уроков новые предметы: астрономию, философию, плавание, театр, хореографию.

В контрольных классах лишь у незначительного меньшинства учащихся были зафиксированы содержательные интересы: здесь превалировали широкие абстрактные или слабо выраженные интересы, не имеющие самостоятельной побудительной функции.

Обращает на себя внимание отсутствие динамики в развитии интересов: они мало изменяются на протяжении среднего и старшего школьного возраста. У большинства школьников средних и старших классов имеют место аморфные интересы (неосознанные, репродуктивные, узкие, процессуальные, изменчивые). Высокий уровень интересов, связанный с творчеством и самостоятельным отношением к учению, проявляется лишь у некоторых учащихся. Наблюдается разрыв между учебными и внеучебными интересами, отсутствие един-

ства в их системе, что свидетельствует о слабом влиянии учебной деятельности на развитие мотивационно-потребностной сферы личности. Слабость содержательной познавательной мотивации не выводит учащихся контрольных классов в среднем и старшем школьном возрасте на новый уровень развития.

Данные, полученные в результате анализа "Анкеты школьника", устанавливают ведущую роль учебно-познавательных интересов в структуре мотивов учения учащихся экспериментальных классов (табл. 3 и 4). Следует отметить, что ученики и экспериментальных, и контрольных классов хорошо осознают необходимость образования. Но они по-разному осознают смысл своей учебы В условиях экспериментального обучения значительное число учеников 6-9 классов (75,4%) связывают свое желание учиться с интересом к знаниям, и лишь 30,5% учащихся контрольных классов. Социально-познавательные мотивы (63%), а также мотивы жизненного самоопределения (52,3%) важны в структуре мотивов учения учащихся экспериментальных классов.

В контрольных классах мотивы учения (в % отношении) больше всего неопределенные (33%).

Избирательное отношение учащихся к изучаемым предметам %

№п/п	Предметы (учебные дисциплины)	Экспериментальные классы (6-9кл)	Контрольные классы (6-9кл)
1	Русский язык	98,5	68
2	Алгебра	95,4	72,2
3	Литература	87,7	61
4	ИВТ	83	43
5	Физическая культура	80	73,6
6	Английский язык	76,9	48,6
7	История	70,8	33
8	Труд	63	81,9
9	География	63	47
10	Биология	62	45,8
11	Черчение	60	23,6
12	Физика	55,4	23,6
13	ИЗО	52	73,6
14	Химия	52	18
15	Музыка	47,6	58
16	Геометрия	47,5	30
17	Логика	41,5	-
18	Граждановедение	38,5	23,6
19	Астрономия	12,3	-
20	Философия	6,2	-
21	Плавание	4,6	-
22	Театр	4,6	-
23	Хореография	3,1	-
24	ОБЖ	-	47

Анализ содержания проекта преобразований в школе учащимися, выполняющими как бы функции директора (табл. 5), позволил подтвердить ведущую роль учебно-познавательных интересов в структуре мотивов учения учащихся экспериментальных классов, а также социальные мотивы.

Мотивы учения по возрастным группам (%)

Таблица 3

№ п/п	Мотивы учения	Экспериментальные классы					контрольные классы			
		6в	8е	9в	9е	итог	бе	8а	9ж	итог
	количество учащихся	11	17	20	17	65	28	25	19	72
1	Эмоционально-познавательные мотивы (учеба дает много интересного, чтобы быть умным, для общего развития).	100	70,6	65	76,5	75,4	39,3	20	26,3	30,5
2.	Социально-познавательные мотивы (получить образование, закончить школу, без грамоты ничего не сделать и т.д.).	54,3	76,5	55	70,6	63	21,4	32	36,8	29
3.	Профессионального и материального благополучия (выбрать будущую профессию, получить специальность, устроиться на работу и т.д.).	9	11,8	5	5,9	7,7	53,6	12	15,8	29
4	Жизненного самоопределения, практического значения (найти место в жизни, для будущего, для жизни).	45,5	64,7	45	52,9	52,3	7	12	15,8	11
5	Неопределенные (все учатся, по привычке и т.д)					0	35,7	36	26,3	33

Таблица 4

Мотивы учения

Мотивы посещения школы	Экспериментальные группы	контрольные группы
Эмоционально-познавательные	Учиться интересно, хочу узнать что-нибудь новое. Не хочу пропускать интересное. Хочу получать много интересных знаний. Люблю открывать новый, интересный способ решения задач. Для меня главным в учебе является интерес. Мне интересно познавать что-то новое.	Узнать что-то интересное
Социально-познавательные	Хочу быть образованным человеком. Быть образованным стало современно, иначе в жизни не найдешь свое место. Без знания, образования ты другим людям будешь не интересен.	Хочу получить образование. Хочу быть экономистом.
Жизненного самоопределения, практического значения (найти место в жизни)	Хожу с радостью в школу, занятия не хочу пропускать, чтобы в дальнейшем хорошо жить, так как знания важны всегда. Знания, получаемые в школе, пригодятся в жизни.	
Коммуникативные	Познаем учебное сотрудничество. Общение с друзьями -открытие иного или схожего с моим мировоззрением.	В учебе главное -общение. В школе важно общаться
Неопределенные	Чтобы не сидеть без дела. Пойду в школу, потому что это был бы пропуск по неуважительной причине. Не хочу сидеть дома	

В области учебно-познавательного процесса учащиеся экспериментальных классов предлагают свою (новую) систему образования, предусматривают больше различных кружков и факультативов, повышение уровня квалификации учителей, а также обязательное условие на уровне коммуникации - субъект - субъектные отношения в школе между учениками, между учениками и учителями. Учащиеся контрольных классов предлагают преобразования, касающиеся материального оснащения в школе, в области учебно-познавательного процесса: сокращение учебных часов в расписании, увеличение развлекательных мероприятий в школе.

Таблица 5.

Проект содержания преобразований в школе учащимися, выполняющими функции директора школы.

("Что бы сделал ты, если бы был директором школы?")

Вид преобразования	Экспериментальные классы	Контрольные классы
1.В области учебно-познавательного процесса	Сделала бы уроки по 1часу 20 минут и перемены по 30 минут. Нашла бы хороших учителей. Увеличил количество уроков. Повысил уровень квалификации учителей. Уменьшила количество уроков физкультуры. Увеличил время пребывания в школе, количество изучаемых предметов, но отменил домашнее задание, чтобы учащиеся могли заниматься дома или в библиотеках самообразованием. Предложил новую свою систему образования. Обязательно сам бы вел уроки Больше кружков и фа-	С 1 по 11 класс ввел ИВТ(в экспериментальных классах И ВТ есть с 1 -11 кл.). Подставила бы в расписание все уроки физкультуры. Никому не ставил "2". Перевел бы отметки на балловую (рейтинговую систему). Ввел 3-дневку, по 3 урока без домашних заданий, каждую неделю устраивал бы праздники, дискотеки. Уроки по 5 минут. Сократила бы уроки. Объясняла бы проще. Уроки по 30 минут. Каждый день праздники, игры.

	культативов в школе Запретил бы отметки. Кому они нужны[7] Важны знания. Улучшил бы успеваемость учеников в школе. Отменил вторую смену в школе	
2. Материальное оснащение в школе	Повысил бы учителям зарплату. Не собирал бы деньги на ОМОН и ремонт школы (подумал о фондах). Качественная пища в столовой. Чтобы было больше книг в библиотеке. Хорошее отопление в школе	Приобрел бы для школы новые парты, шкафы. Платил бы стипендию учащимся. В столовой бы раздавали мороженое. Сделал бы школу лучшей в городе по оснащению
3.Психологический климат	Уволила бы всех несправедливых учителей. Создал бы дружный коллектив в школе (и учителей, и учеников). Установили S - S – отношения во всех классах, не только в классах РО Эльконина - Давыдова. И дети, и учителя только бы выиграли. Понимание никому еще не помешало	
4. Не хочу быть директором	Уволился бы, так как такую ответственность не смог бы взвалить на свои плечи.	Так как директора никто не любит, все его боятся. (понятие)

У учащихся экспериментальных классов наибольшее количество замечаний и предложений по совершенствованию учебного процесса, его организации, особенностям коммуникации (табл 5). Они, в частности, наименее удовлетворены учебой в школе обращают внимание на недостатки в учебно-образовательном процессе на уровне технологии, коммуникации, содержания.

Естественно предположить, что обучение по системе Эльконина-Давыдова, расширяющее функции учащихся, субъектов учебной деятельности, позволит получить иные представления о значении и целях образования учащихся

РО Поэтому методом каузального интервью (аналог структуированного интервью, в котором основной вопрос, независимо от ответа, дополняется поиском причины "почему?", "что это значит?", поясните и т.д.) был проведен опрос учащихся РО Эльконина-Давыдова и традиционных классов (табл 6).

Все "конечные" суждения, объем которых составил 182 единичных ответа, удалось объединить в пять групп Самая многочисленная в экспериментальной группе (49,2%) ставит образовательные цели (содержание ответов см табл 5)- школа дает познание, мы затем сами сможем помочь новому поколению стать образованными, знания пригодятся для поступления в вуз.

На втором месте мотивы социального престижа: "школа поможет стать личностью", "школа учит дружить, общаться, ориентироваться в социуме". Мотивы жизненного самоопределения составляют большую группу в 9-х классах (25%), этого нельзя отметить в 6-х, 8-х классах экспериментальной группы. Очень интересны ответы 9-класс-ников (табл. 5). "В школе учусь аккумулировать положительные и отрицательные черты людей; это важно в жизни", "Школа - это не просто формулы или сдача экзаменов - это билет в жизнь", "Со школы начинается дорога в жизнь", "Школа учит общаться, уважать друг друга и альтернативные мнения", "Находить выход из любой ситуации" и др. Следует отметить неопределенную позицию лишь нескольких учащихся в 9 классах РО.

Совершенно иную картину можно увидеть в контрольных классах Неопределенная позиция учащихся ТО - самая многочисленная (80,6%). На втором месте мотивы профессионального и материального благополучия (7%). Мотивы жизненного самоопределения составляют лишь 0,6% в контрольных классах Они не считают, что школа готовит их к жизни. Есть единичные абстрактные ответы: "Может быть, что-то пригодится в жизни".

В таблице 7 представлены намерения учащихся после окончания школы. 100% учащихся экспериментальных классов хотят продолжить учебу в вузах, техникумах, связывая эти намерения со своими познавательными интересами.

16,1% учащихся контрольных классов думают ограничиться учебой в школе- "пойду в армию", буду "домохозяйкой", "не знаю, чем буду заниматься"

Интересен тот факт, что учащиеся контрольных классов успешность в учебе видят в большинстве случаев (25%) в трудолюбии и совершенно отсутствует такой фактор, как любознательность, интерес к учебе. 47,6% учащихся экспериментальных классов именно познавательный интерес привлекает в дальнейшей учебе.

Таблица 6

Целеопределение в младшем школьном и подростковом возрасте
("Повлияет ли то, что ты учишься в школе, на твою взрослую жизнь? Как именно?")

Мотивы	Экспериментальные классы	Контрольные классы
1 Эмоционально-познавательные	Школа поможет развить интересы. Школа дает познание.	Буду больше знать. Поможет [школа] стать умнее Не буду неучем.

2. Социально-познавательные	Школа поможет стать образованным. Школа учит дружить, учиться, уважать друг друга. Поможет стать образованным, личностью. Школа нас приучает к ответственности, воспитывает. Это важно. Сможем затем сами помочь новому поколению стать образованным. Пригодятся знания, полученные в школе. Поможет стать личностью	Будешь образован.
3. Профессиональное и материальное благополучие	Знания, полученные в школе, помогут при поступлении в вуз.	От образования зависит работа. Повлияет на работу. Для поступления в вуз. Сможешь содержать себя. Для работы врачом. Буду зарабатывать много денег. Смогу устроиться на работу. Повлияет на карьеру Нужен аттестат. Многого добьюсь. Повлияет на выбор профессии. Устроюсь на работу и буду зарабатывать деньги Смогу занять хорошую должность.
	Повлияет, потому что в школе учусь аккумулировать положительные и отрицательные черты людей Это важно в жизни Возможно, именно здесь встречу свою будущую жену Все, чему учимся в школе, пригодится в жизни Ведь школа - не просто формулы или сдача экзаменов -это билет в жизнь	

4 Жизненного самоопределения	Школа учит дружить, уважать цруг друга Научила школа общаться В семье общение очень важно, подход друг к другу Школа поможет жить дальше Я смогу многому научить своих детей Нас готовят к взрослой жизни Находить выход из любой ситуации Школа нас учи г быть самостоятельными Со школы начинается дорога в жизнь Поможет в деловом общении Учимся на своих ошибках, тяжело в учении, легко в бою. Многое буду знать в жизни и уметь Школа поможет осуществить мечту - стать разносторонне развитой личностью Так как учеба - тоже взрослая и самостоятельная жизнь. Школа - 1-й шаг в жизнь.	Пригодится в жизни. Буду применять знания в работе
5. Другие	В школе закаляем характер, приобретаем нужные черты Находим лучших друзей, с которыми никогда не расстанемся в будущем Я буду иметь понятие, что такое "коллективная жизнь , "групповая работа", способы решения не только учебных, но и жизненных проблем Это поможет жить дальше.	Здесь встретила много друзей

Таблица 7

Намерения учащихся после окончания школы, %

("Что будешь делать после окончания школы?")

Вид деятельности	Экспериментальные классы				итог	Контрольные классы			Итог
	6в	8е	9в	9е		6е	8а	9ж	
Поступлю в ВУЗ	45,4	50	37,5	36,4	42,4	42,9	20	26,3	30,5
Пойду работать	-	-	-	-	-	42,9	4	31,6	26,4
Учеба в техникуме	54,6	50	62,5	63,6	57,6	-	48	10,5	19
Учеба в ПТУ	-	-	-	-	-	-	24	-	8
Пойду в армию	-	-	-	-	-	-	-	10,5	2,8
Буду домохозяйкой	-	-	-	-	-	-	4	21,1	9,3
Не знаю	-	-	-	-	-	3	-	-	4

Нами была рассмотрена важность обновления системы народного образования, которое не обеспечивает должного развития детей подростков и юношей, обосновывается организация такого образования, которое имеет развивающий характер ведь задача современной школы состоит не только в том, чтобы дать учащимся ту или иную сумму знаний, но и научить их самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации, быть субъектом учебной деятельности при специальной ее организации в системе РО Эльконина - Давыдова Возникла реальная педагогическая практика, демонстрирующая формирование и развитие субъектных функций учащихся

ПАШКЕВИЧ М.С. ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

(Оренбургский Государственный университет)

Понятие культуры является сложным и неоднозначным. По данным А. Кребера и К. Клакхона /1/ насчитывается около 200 определений и характеристик культуры. Культура в различных ее проявлениях является объектом и предметом изучения множества конкретных наук. Для философии свойственно рассмотрение культуры в ее общих чертах.

Сам термин культура имеет происхождение от латинского слова «culture» - «возделывание земли, уход». Оно как нельзя более точно выражает сущность понятия культуры, под которым философы понимают все виды преобразовательной деятельности общества и человека вместе с ее результатами. В настоящее время слово «культура» часто также употребляется как мера уровня образованности, просвещенности и воспитанности человека.

В соответствии с современными взглядами, в структуре культуры можно выделить два класса элементов. Первый класс включает в себя идеи, ценности, которые направляют и координируют поведение и сознание людей в их групповой и индивидуальной жизни. Второй класс элементов образуют социальные институты и учреждения культуры, благодаря которым эти идеи и ценности сохраняются и распространяются в обществе, доходят до каждого его члена. К этому классу относится, в частности, система просвещения и образования, средства массовой информации и коммуникации и т.д.

Являясь выражением способов и норм социальной организации и регулирования жизнедеятельности общества, культура обладает рядом присущих ей функций. Первая функция заключается в регулировании жизни общества посредством норм, обычаев, традиций. Вторая функция состоит в трансляции опыта, знаний от поколения к поколению. Третья функция культуры обеспечивает социальный отбор продуктов культуротворческой деятельности, отбор и отсеивание в ходе трансляции тех культурных ценностей, которые остаются в употреблении у нового поколения и тех, которые отсеиваются, отслужив свое.

Культура не сводится лишь к результатам деятельности. Понятие культуры включает и саму деятельность. Культура данной эпохи включает в себя как результаты, так и способы деятельности, причем не только творческой, но и репродуктивной.

И, наконец, культура - это не только производство вещей и идей в их оторванности от человека, это производство самого человека во всем богатстве и многосторонности его общественных связей и отношений, во всей целостности его общественного бытия. Важнейший момент в этом процессе - формирование развитого самосознания (рефлексии), состоящего в способности к адекватной оценке своего места в обществе, своих целей, к планированию своего

будущего. Кроме того, рефлексия включает в себя готовность к реализации рационального выбора линии поведения и ответственность за этот выбор.

Формирование подобного самосознания может осуществляться лишь на основе личностного ценностно-смыслового компонента, задающего своеобразное общее ориентирующее начало, помогающее разбираться в конкретных ситуациях, планировать и моделировать будущее.

О культуре человека можно говорить с учетом ряда особенностей (национальных, возрастных и т. д.), в контексте различных сфер жизнедеятельности (профессиональной, личной), в том числе, в контексте информационных процессов и отношений, т.е. правомерно изучение информационной культуры личности.

Профессиональная информационная культура определяется спецификой той или иной деятельности (учителя, врача, менеджера и т. д.), особенностями решаемых задач. В этом ракурсе общая или базисная информационная культура личности определяется наличием характеристик, параметров, определяющих готовность личности эффективно решать широкий круг повседневных задач независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно конкретной профессиональной деятельности. /6/ В этом плане формирование информационной культуры личности нужно осуществлять начиная со школьного возраста.

А.П. Ершов в своей статье «Компьютеризация школы и математическое образование», на этапе перехода «от компьютерной грамотности к информационной культуре» указал что необходимо формировать у учащихся:

- навыки грамотной постановки задач, возникающих в практической деятельности, для их решения с помощью ЭВМ;
- навыки формализованного описания поставленных задач, элементарные знания о методах математического моделирования и умение строить простые математические модели поставленных задач;
- знания основных алгоритмических структур и умения применять их для построения алгоритмов решения задач по их математическим моделям;
- понимание устройства и функционирования ЭВМ и элементарные навыки составления программ для ЭВМ по построенному алгоритму на одном из языков программирования высокого уровня;
- навыки использования основных типов информационных систем и прикладных программ общего назначения для решения с их помощью практических задач и понимания основных принципов, лежащих в основе функционирования этих систем;
- умение грамотно интерпретировать результаты решения практических задач с помощью ЭВМ и применять эти результаты в практической деятельности.

Эти требования, взятые в их минимальном объеме, составляют задачу достижения первого уровня компьютерной грамотности, а в максимальном объеме - перспективную задачу - воспитание «информационной культуры». И,

хотя, даже на взгляд самого А.П. Ершова, это определение кажется слишком программистским, но оно достаточно емкое и оставляет простор для многих интерпретаций, чтобы по мере накопления опыта усиливать гуманитарную и социальную компоненты информационной культуры.

Для полноты изложения приведем другие определения информационной культуры. В работе Вохрышевой М.Г. «Формирование науки об информационной культуре» /2/ приводится определение информационной культуры, как «области культуры, связанной с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности». В учебном пособии Зиновьева «Информационная культура личности» /3/ под информационной культурой личности понимается «гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-значимой информации». Медведева /4/ информационную культуру определяет как «уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию».

Все эти определения учитывают, как правило, аксиологический и/или процесуально-деятельностный аспект культуры, но игнорируют творческую и, прежде всего, рефлексивную составляющие.

Несколько в стороне от культурологических традиций стоит определение информационной культуры, приведенное в «Словаре трактовки понятия «Информация» - «информационная культура характеризует уровни развития конкретных обществ, народностей, наций, а также специфических сфер деятельности (например, культура труда, быт, художественная культура). Информационная культура неразрывно связана со второй (социальной) природой человека. Она является продуктом его творческих способностей, выступает содержательной стороной субъект-субъектных и объект-объектных отношений, зарегистрированных при помощи различных материальных носителей».

Наиболее удачное определение информационной культуры, приведено Семенюк Э.Л./5/ – «Информационная культура личности это степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании». Однако и оно, при всей его полноте (учтены процессуально-деятельностная и творческая компоненты), недостаточно учитывает аксиологическую и рефлексивную составляющие культуры, осознание личностью своего места в инфосфере, диагностирование себя как создателя и потребителя информации.

Все перечисленные определения раскрывают существенные характеристики информационной культуры. Вместе с тем, анализируя каждое из них, можно прийти к выводу что их необходимо расширить и дополнить, в соответствии с представлениями об общей культуре личности.

Для того чтобы охарактеризовать понятие «информационная культура личности», необходимо определить ее основные функции, содержание и структуру.

В описании основных понятий общей теории культуры уже были выделены функции культуры и ее структура.

Исходя из понимания культуры как:

- совокупности духовных ценностей,
- процесса самореализации творческой сущности человека,

можно выделить элементы информационной культуры человека. При этом также необходимо учесть выделенные в философии (культурологии) компоненты культуры (нормы, знания, значения, ценности, символы).

- Культурные нормы могут быть разделены на побуждающие и запрещающие, общечеловеческие, национальные, классовые, групповые, обязательные и не обязательные (к исполнению).
- Знание как результат процесса познания может быть выражено в представлениях, суждениях, понятиях, теориях, законах. Оно может быть научным и донаучным (житейским), эмпирическим и теоретическим, практическим и духовным.
- Значения - культурное средство соединения с миром посредством знаков. Значения выражаются в образах, условных знаках, жестах и словах, одежде, ритуалах и т.д.
- Ценности как способ регуляции человеческой деятельности, поведения являются наиболее сложным компонентом культуры.
- В отличие от норм, ценности предполагают выбор какого-либо объекта, потребности, способа и т.д. Ценности, становясь мотивами поведения, переходят в ценностные ориентации личности.
- Символы могут быть объектом рассмотрения с точки зрения различных форм проявления в информационной деятельности (тексты, программы, базы данных и т. д.), их трактовки, придания им личностного смысла и влияния на деятельность человека.

На основе этого можно выделить следующие составляющие информационной культуры личности, которые могут стать основой для определения самого понятия.

- информационная (компьютерная) грамотность,
- информационная компетентность,
- информационный ценностно-смысловой компонент,
- информационная рефлексия,
- информационное культуротворчество.

Информационная грамотность означает овладение знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т. д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере компьютеризации и информатизации. Информационная грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений компьютеризации и информатизации, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения практического опыта, извлекаемого непосредственного из общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т. д.

Как показывает практика, можно обладать определенной информационной грамотностью, не владея научными понятиями и терминами, не представляю сложности информационных процессов и информационных отношений.

Информационная грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами информационного познания. Причём, речь идет не только о знаниях, но и их применении.

Информационная компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность информационной деятельности (внешней и внутренней) на основе компьютерной грамотности, что означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих/поставленных перед человеком задач. Грамотный человек знает о чём-то абстрактно, а компетентный – может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо информационную задачу и/или проблему. В то же время, компетентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок

Ценностно-смысловой компонент информационной культуры личности представляет собой совокупность, систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, верований в области информационных процессов и отношений. Достижение любой педагогической цели - это всегда процесс перехода от одного качественного состояния личности ученика к другому. Важнейшими компонентами такого состояния являются не только параметры фактического уровня компетентности учащихся в предметной области информатики и информационных технологий, но и их ценностные, личностные, смысловые ориентации в этих сферах. Аксиологический аспект был важен для обучения во все времена. Сегодня же, когда образование стремительно превращается в постоянный элемент жизни современного человека, а педагогические системы становятся принципиально открытыми в пространство перманентного самообразования, значение ценностных отношений возрастает многократно. Вместе с тем система отношений (интеллектуальных, этических, эстетических, нравственных и т.п.) учащихся к информации и средствам работы с ней, является ядром информационной культуры личности. Это ядро во многом определяет глубину и динамику усвоения новых знаний и приобретения специальных навыков (как необходимых слагаемых информационной культуры учащегося), а также характер и направленность использования этих знаний и навыков в практическом взаимодействии с современными информационными средствами при решении реальных задач в любых областях жизни и деятельности. Это необходимая основа решения дидактической задачи формирования у учащихся способностей видеть (находить, выделять, определять) информационную компоненту проблем, процессов и объектов действительности, находить способы оптимизации деятельности на основе использования информационных технологий, практически реализовывать эти способы в конкретной ситуации.

Рефлексия представляет собой отслеживание человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению информационной культуры, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нём происходят, себя

как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия человека как субъекта культуры охватывает все перечисленные её компоненты: осмысление собственного уровня информационной грамотности и компетентности, особенностей ценностно- смысловой сферы и других вопросов.

Информационная культура, опирающаяся на информационную (компьютерную) грамотность, должна способствовать развитию профессиональной культуры пользователей информации. Информационная среда побуждает пользователя постоянно оценивать свои знания и знания, зафиксированные в инфосфере, уметь соотносить модели знаний и информации. Судьба каждого человека все более зависит от того, насколько он способен своевременно получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию (а точнее новое знание) в своей повседневной жизни, а так же осознать свое места в инфосфере, диагностировать себя как создателя и потребителя информации, осознать складывающуюся информационную ситуацию.

Психологами рассматривается несколько видов рефлексии. Для нас наиболее значимыми являются её следующие виды: поведенческая, познавательная, личностная, коммуникативная. Также с точки зрения временной перспективы важным представляется развитие ретроспективной и перспективной рефлексии, в сравнении с актуальной рефлексией, относящейся к настоящему времени.

Рефлексия позволяет выявить и преодолеть противоречия, возникающие в жизни человека между знанием и поведением, желаемым и должным, возможным и действительным. Благодаря рефлексивному механизму человек переходит на новые уровни своего развития.

Культуротворчество означает, что человек является не только творением культуры, но и её творцом. Творческое начало присуще культуроосвоению уже в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский).

Творчество как шаг, следующий за освоением информационной культуры, имеет множество граней: от создания собственных теорий, открытия информационных закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, способности задуматься над новой для себя проблемой в различных информационных ситуациях.

Как известно, существует два критерия творчества:

новизна результата или способа деятельности;

качество мышления и воображения, характеризующееся как "креативность".

Объектом информационного творчества могут выступать образы и идеи, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. Творческий компонент может быть интерпретирован как готовность личности к выполнению культуросозидающей, культуротворческой роли как в отношении присвоения, "распредмечивания" культуры, так и созданию новых форм культуры. Творчество может проявляться в отношении норм ("нормотворчество"), традиций, порождения новых личностных смыслов ("переоценка ценностей", смыслотворчество), знаний (открытия, теории и т.д.), новых способов деятельности

(технологий), собственной жизни и себя самого (определение перспективы личностного роста, самосовершенствования) и т.д.

Особой проблемой является коллективное, групповое культуротворчество, творчество, разделённое между двумя людьми . Так, чтение художественного текста может быть понято как сотворчество автора и читателя при определенных условиях и в определенном культурном контексте (М.М. Бахтин).

Выделенные компоненты не существуют изолированно друг от друга. То есть мы не противопоставляем, а лишь условно разделяем процесс культуроосвоения и культуротворчества, в жизни они тесно взаимосвязаны. Причём, как правило, культуротворчество выступает как более высокий уровень в отношении к культуроосвоению. Взаимосвязи могут проявиться практически между всеми компонентами: преобразования в личностно-смысловой сфере могут повлиять на повышение грамотности и компетентности, а новые знания - на ценностные ориентации.

Организация рефлексии позволяет достичь изменений в других составляющих информационной культуры (выработать новые способы решения информационных задач, осуществления коммуникационных и информационных процессов, активизировать процесс образования ценностных отношений, ориентаций и т.д.).

Итак, информационная культура является системным образованием, каждый компонент которой взаимосвязан с другими и, вместе с тем, является самостоятельной характеристикой, выполняющей свои функции.

Литература:

1. Kroeber A.L., Kluchohn C. Culture. A Critical Review of concepts and Definitions. - Cambridge, 1952
2. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. Вып. 6. Методология и организация информационно - культурологических исследований / Науч. ред.: Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. - М.; Магнитогорск, 1997.
3. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: Учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Под ред. И.И. Горловой; Краснодар. гос. акад. культуры. - Краснодар, 1996.
4. Медведева Е.А. Основы информационной культуры // Социс. - 1994. - №11.
5. Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер.1. - 1994. - №7.
6. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей культуры личности – Барнаул, 2000.

ПИСАРЧИК Л.Ю. МОРАЛЬ, РЕЛИГИЯ И ГУМАНИЗМ В ПЕРСПЕКТИВЕ XXI ВЕКА

(Оренбургский государственный университет)

В современном обществе изменилось отношение друг к другу таких систем знания и ценностей, как наука, мораль и религия. В прошлые времена они нередко враждовали. Современная ситуация складывается так, что и представители науки, и представители религии ищут взаимопонимания и взаимодействия в решении многообразных сложных проблем, особенно в проблеме изучения человека и в решении проблемы выживания человечества.

Английский писатель и ученый Ч.Сноу писал о противостоянии в современной культуре двух культур: естественнонаучной и гуманитарной (художественной). Наука, с одной стороны, и религия, мораль, мифология, искусство, с другой стороны, существенно различаются и составляют как бы два полюса в современной культуре. Но в то же время между ними нет непроходимой грани. Более того, они имеют тенденцию к сближению. Эта точка зрения восходит к идеям Ф.М.Достоевского, Н.Рериха, П.Тейяра де Шардена, А.Н.Уайтхеда и др.

Папа Римский Иоанн-Павел II (Войтыла), недавно ушедший из жизни, писал, что в своей религиозной вере человек должен идти не к прошлому, а к будущему. Это очень глубокая и правильная мысль, ибо людям трудно верить в апокалипсис. Они надеются на лучшее будущее, ждут Царства Божьего, но в то же время хотят лучшей доли и здесь, на Земле. В этом вопросе религия и гуманизм сегодня смыкаются: все прошлые споры между наукой и религией о сущности мира отходят на второй план по сравнению с вопросом перспектив человеческой цивилизации.

Гуманизм – это учение о человеке как высшей ценности, о его правах и свободах, но это еще и мораль жертвенности ради человека, мораль борьбы с социальным злом и установка на улучшение общества на основе идеи прогресса разума и нарастания в мире добра. Гуманизм – это мораль совершенствования основ цивилизованной жизни, мораль взаимопомощи и сотрудничества. Гуманизм, как учение, возник в Италии в XVI веке. Обращенный к человеку и обращенный в будущее, он усиливал свои позиции, особенно в XVIII и XIX веках. Но XX век стал подлинным испытанием для человечества. Поэтому гуманизм, опиравшийся на принципы разума, был подвергнут критике некоторыми мыслителями, в частности М.Хайдеггером. Многими была осознана необходимость перехода от конфронтации между религией и наукой к их взаимодействию во имя спасения человечества.

Когда человечество оказалось перед перспективой реального уничтожения научно-техническими силами, созданными самим человеком, оно содрогнулось и попыталось переосмыслить религиозную идею апокалипсиса, идею уничтожения человеческого земного мира. Религиозная эсхатология решает вопрос оптимистически только для индивида (бессмертие души), но пессимистически для человечества в целом (земное царство уничтожается). Разве может разум

современного человека смириться с мыслью об уничтожении планетарного человечества, биосферы, ноосферы, радостей, переживаний, печалей, страхов и противоречий людей? Трудно себе представить мир, где всего этого нет.

Человечество ищет пути преодоления и ядерного, и экологического апокалипсиса. Апокалипсис неприемлем для человека и человечества, его страшатся и ищут пути избежать, а не приблизить. Человек по природе своей антиапокалипсичен, так как он живет надеждой на решение земных проблем и надеждой на лучший земной мир, иначе бы он махнул рукой и сказал: «Какая разница от какого апокалипсиса – экологического или ядерного – погибнуть». Однако человечество борется за выживание, за спасение Земли и цивилизации.

Человек от природы антиэсхатологичен, так как он борется со злом и живет инстинктом самосохранения. Сегодня ему еще не хватает «мудрости выжить» в этом непростом мире, как писал первый президент Римского клуба А.-Печчеи, но человек все-таки надеется и ищет пути и способы спасения от экологического коллапса и от ядерной угрозы, опираясь на свой разум. Человечество, как свидетельствуют специалисты, не осознает до конца всей опасности, поэтому медлит, но все-таки и не сидит сложа руки, оно уже сегодня работает ради своего спасения. Человечество желает жить долго, всегда, жить в улучшающемся обществе. Нынешнее поколение желает оставить нашу планету своим детям и внукам в лучшем виде, нежели теперь. Это стремление к прогрессу, миру, добру и справедливости.

Таким образом, человечество живет своими надеждами, гуманными целями, человеческими перспективами, опираясь на свой разум, и было бы очень поспешно назвать это просто «гордыней» человека. Это было бы так, если бы современный человек отказался от идеи Бога. На самом же деле в современном обществе имеет место действительно конвергенция религиозных и гуманистических ценностей. То есть человек желает устроить современный мир, опираясь на высшие религиозные ценности, моральные нормы, но и на свой здравый смысл, на способность предвидеть ход развития человечества силами культурологов, философов, ученых.

В современном обществе имеет место кризис культуры и кризис морали, что неоднократно отмечалось разными мыслителями, но сегодня можно говорить и об обновлении морали. Иногда проводится такая точка зрения: гуманизм – это кризис традиционной морали и традиционных ценностей. Это неверно. Гуманизм не отменяет традиционную мораль, ибо сделать это невозможно, так как традиционная мораль (например, христианская мораль, христианские заповеди) базируется на фундаментальных проявлениях жизни: миролюбии, взаимопонимании, взаимопомощи, справедливости и т.д. Отменить традиционную мораль – значит отменить саму жизнь.

Гуманизм принимает традиционную мораль и обновляет её. Такое обновление оказалось необходимо в современной ситуации в связи с тем, что человечество вышло на крайние пределы в вопросе преобразования природы, когда природа действительно начинает мстить человеку за чрезмерное и неразумное вмешательство в ее законы. Такой дисгармонии между человеком и природой мир еще не знал, поэтому эта дисгармония и не могла быть осмыслена в систе-

мах традиционной морали. Возникла совершенно новая ситуация, требующая новых подходов в вопросах отношения к природе, ко всему живому, к силам техники, науки.

Другой причиной, по которой необходимо определенное обновление морали на принципах гуманизма, являются достижения современной биологии и медицины, позволяющие вмешиваться в святая святых – человеческое тело и человеческую психику. В системе традиционной морали человек (его душа и тело) рассматривается как творение Бога и изменение человека по этой причине недопустимо. Но успехи науки сделали возможным то, что еще недавно казалось совершенной фантастикой: выбор пола будущего ребенка, искусственное оплодотворение, пересадку человеческих органов, изменение психики человека и т.д. То есть ученые сегодня начали радикальную перестройку человеческого тела, как несколько столетий назад начали радикальное изменение природы, и стоят на пороге коренной переделки человеческого сознания. Но ждать несколько столетий негативных последствий этого вмешательства в природу человека нам не придется, так как наука и техника быстро прогрессируют и такое бесконтрольное вмешательство в человеческую природу может принести негативные плоды уже в недалеком будущем. Поэтому, предвидя возможные опасности, при президентах и правительствах разных стран в последней трети прошлого века были созданы биоэтические комитеты, а также объявлен мораторий на клонирование человека. Человечество еще не сталкивалось с подобными проблемами, в решении которых сегодня необходимы усилия и представителей церкви, и ученых, и широкой общественности. Только запретами здесь ничего не решишь, поэтому необходимо вырабатывать новые этические регулятивы, руководствуясь принципом «не навреди».

В современных условиях нельзя не бороться со злом, пассивность и покорность обстоятельствам не всегда приемлемы, особенно если мы имеем дело с новыми вызовами человечеству – терроризмом, фундаментализмом, экстремизмом, расовой и религиозной нетерпимостью. Поэтому гуманизм утверждает активное отношение к миру, ценность творческого созидательного труда на благо людям с целью улучшения мира, в котором мы живем. Гуманизм говорит о ценности всего человечества и о его единстве на Земле, которая оказалась такой маленькой и хрупкой, и в то же время о богатстве личности и о необходимости создания всех необходимых общественных условий для полного развития личности. Личность и общество тесно взаимосвязаны: каждый человек вносит вклад в прогресс общества, в развитие культуры, но и общество должно предоставлять индивиду условия для развития богатства своей человеческой природы.

Двигателем общественного прогресса является жизнь («жизненный мир»), внутренние импульсы жизни, заставляющие отдать должное предшествующим поколениям, передавшим нам мир культуры, и заботиться о потомстве, транслируя им ценности культуры. Миром движет и человеческий разум (разум «микрокосма»), желающий познать и понять мир, вселенную, но также и самого себя, а также осознать себя частичкой тотальности мира.

Нередко считается, что в гуманистическом учении обожествляется человек, так как он считается высшей ценностью. Но здесь нет обожествления, так как человек не объявляется творцом мира и его началом. Действительно, человек – не начало, человек – творение Бога или природы. Человек конечен. Но бесконечен путь приобщения «мыслящего тростника» (так Блез Паскаль называет мыслящего человека) к величию Вселенной и замыслов Бога-творца.

Человечество всегда будет жить надеждой, идеалом, уходящим все дальше и дальше и зовущим людей к совершенству и прогрессу. Но абсолютное совершенство недостижимо и идеал всегда будет впереди. Он недосягаем. Будут решены одни проблемы, природа перед человеком «поставит» новые. Диалог человека с природой бесконечен. Это является залогом постоянной тайны жизни, это элементы случайности в жизни человечества, не имеющей фатальной предопределенности. Богатство и многообразие природы будет делать жизнь человечества всегда интересной, неповторимой. Никогда не наступит эпоха без трудностей и противоречий. Будут бесконечные разгадки тайн природы, соперничество, диалог человека и природы, будет драма жизни и смерти, поиски разумного и справедливого устройства жизни, восхождение по пути социального прогресса.

Гуманизм содержит в себе надежду, постоянно сопровождающую человечество. Гуманизм – это вера в прогресс цивилизации, морали и справедливости, что является смыслом жизни человечества. Л.Фейербах даже пытался создать новую религию человека. Он предлагал верить в человека и его лучшие проявления и чувства – дружбу, любовь и т.д. – и в этом был глубокий смысл, так как Фейербах уловил и выразил важную тенденцию последних двух веков, а именно *поворот к человеку*. Этот поворот в философии осуществил еще И.Кант. Но впоследствии эта тенденция развивалась в разных проявлениях. Философы XIX века О. Конт, К. Маркс и историк Э. Ренан каждый по-своему говорили о том, что наука будущего – это единая наука, так как естествознание и гуманитарные науки сольются и главным предметом науки будет человек.

В XX веке эта тенденция в философии только усилилась и привела к созданию целого ряда антропологических направлений, изучающих человека и его духовный мир, таких как, экзистенциализм, философская антропология, персонализм и т.д. Одним из таких мыслителей был французский мыслитель-гуманист и ученый-палеоантрополог П.Тейяр де Шарден, который в своей книге «Феномен человека» (1940 г.) писал о необходимости синтеза науки и религии, то есть своеобразной конвергенции духа для достижения высшей степени проницательности в познании мира и человека[14]. Но для этого он почти радикально меняет облик христианской религии и морали, приближая не науку к религии, а, наоборот, религию – к науке. Это весьма симптоматично, так как показывает, что внутренней динамикой обладает не только наука, но и религия, она обновляется. Этика религии сближается с этикой светского гуманизма, так как этого требует сама жизнь. Христианство ассимилирует (по крайней мере у П.Тейяра де Шардена) достижения науки и становится «эволюционным христианством». Это, конечно, христианский модернизм, но по сути дела вся история

[14] Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987. С. 222-223.

христианской церкви представляет собой историю конфликта ортодоксии и модернизма. Модернизм заставляет религию обновляться и мы наблюдаем в современном мире параллельное движение развивающейся науки и обновляющейся религии. Следствием этого является и обновление системы морали, которая должна отвечать на вызовы времени.

Все сказанное выше говорит о том, что наука, религия, мораль, искусство (истина, добро и красота) обнаруживают тенденцию к сближению, к взаимосвязи, как это и было в истории человечества до наступления эпохи Нового времени (XVII в.). Некоторые исследователи, анализируя тенденции развития современного общества, говорят о том, что человечество входит в новую, посткультурную или постхристианскую эпоху. Не уверен, что это так в силу того, что было сказано выше о фундаментальном значении христианской морали для жизни. Но одно несомненно: основные системы знаний и ценностей (наука, искусство, религия, мораль), которые в своем историческом развитии одно время (XVII - первая половина XX веков) существенно разошлись, начинают интегрироваться в новую систему когнитивно-ценностного осмысления мира. Это знание о смысле и гармонии универсума, о совершенстве, об абсолюте, о прогрессе, об идеале, о добре, о жизни, о человеке, о единстве мира.

Наука говорит об истине, мораль – о добре, религия – о единстве и красоте мира и человека, о Боге, о божественной гармонии. Может быть человечество идет к новой гармонии Истины, Добра и Красоты и может быть это и есть три ипостаси нового подлинного знания? «Новый синтез», «Высокое соприкосновение» - так назвали И.Т.Фролов и Н.Н.Моисеев это новое духовное состояние человечества, движение к которому стало вырисовываться в последние десятилетия. Все это говорит о том, что необходимо внимательно анализировать связи религии, идей гуманизма, философии, этики, науки, как в истории человеческой мысли, так и в современной жизни. Культура имеет кумулятивный характер, поэтому ни одна оригинальная и глубокая идея, имеющая важное значение для судеб человечества не исчезает. Культуру невозможно построить на преходящей, релятивной основе и нельзя строить духовную жизнь на разрушении традиций. Культура несовместима с культом выгоды, поэтому культуру эгоисты не создавали и не создают. Чтобы творить подлинные ценности нужно время, силы, нервы, нужно упустить «синицу» ради «журавля». Подлинный творец отдает себя и свою сущность людям. Поэтому нельзя строить духовную жизнь только на прагматической основе, на чувственных ценностях, на повседневных заботах, на мещанстве и антиинтеллектуализме.

Современному обществу нужна такая культура, которая связала бы воедино великие и мудрые традиции прошлого, гуманистические устремления настоящего и окрашенные художественной фантазией мечты и идеалы, предвосхищающие будущее. Равнодушия к культуре и непонимания культуры быть не должно.

ПОЛИЩУК М.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Магнитогорский колледж)

В условиях динамизма жизнедеятельности, усложнения всех социальных процессов традиционная управленческая наука все более утрачивает позиции как практически малоэффективная. Полный учет и просчет заранее до мелочей всех деталей становится малореальным, а точнее, просто невозможным, поэтому сугубо административные рычаги становятся непродуктивными. В условиях повышенного риска и неопределенности требуется новое*, более гибкое управление, требующее экспериментирования и творческого поиска, глубокого переосмысления применяемых подходов,* совершенствование которых является большим и еще недостаточно изученным резервом увеличения эффективности управления социальной организацией. В этой связи актуальность рассмотрения проблем социального управления организацией через призму постнеклассичекой науки, центральным ядром которой является общая теория самоорганизации (синергетика) очевидна. Социосинергетика позволяет по-новому взглянуть на проблему воздействия на организации и иные сложные системы, как через управление, так и через механизмы их саморегуляции. Стабилизирующую роль при этом играют факторы информационно-коммуникативного содержания, синергизирующие разнонаправленные интересы в организации. К такой категории стабилизирующих факторов несилового упорядочения социальной деятельности в организации полагает В.Л. Романов, один из отечественных исследователей в области государственного управления, относятся организационная культура, карьерная стратегия и коммуникативный контроль. Их действие направлено не на субъектов деятельности, а на их среду с целью придания ей коррелирующих свойств. Смысл такого рода организации заключается в направлении и активизации деятельности не путем жесткой их привязки к установленным требованиям, а увлечением (аттракцией) в общий процесс становления и развития. Этот подход наполняет новым содержанием теорию социального управления, предметный аспект которой смещается в сторону социальных факторов.

Корреляционные связи реализуются посредством коммуникаций. Коммуникация (от лат. communicatio – связь, сообщение) в традиционном значении означает общение как процесс социального взаимодействия, взятый в знаковом аспекте. Еще в 1909 году Ч. Кули, автор теории «приобщения» индивидов «к большому сознанию» как к совокупности накопленных социально значимых «состояний чувствования», выделил коммуникацию в качестве средства актуализации «органически целого мира человеческой мысли» [4, с.89]. Позднее Дж. Г. Мид рассматривал общество как результат совокупности взаимодействий ин-

дивидов. Он отмечал, что тождество образующихся в сознании индивидов значений актов взаимодействия позволяет каждому из них принимать на себя роль «другого», в том числе и «обобщенного другого», когда накопленный опыт предстает редуцированным таким образом, что выступает по отношению к ним в качестве общезначимого и общедоступного [5, с.89]. К настоящему времени в современной науке сформировалось весьма заметное и влиятельное направление, представленное теорией коммуникаций.

Несомненным достоинством коммуникаций, по Г. Г. Почепцову, исследовавшему более двадцати ее теоретических моделей, является несиловой характер обеспечения социальной консолидации. На смену жестким отношениям «воспитатель - воспитуемый» коммуникация представляет собой диалоговую форму интеракций, когда социализирующее действие основано не на «навязывании» индивиду чуждых его восприятию порядков, а на диалоге с ним и подаче того материала, который адекватен его ценностным представлениям: «В прошлом, когда система была репрессивно - коммуникативной, достаточно было опереться на внешнее принуждение. Сегодня таким принуждением может быть только внутреннее желание, собственное решение данного индивидуума. Система только призвана помочь ему обнаружить это желание» [4, с.7, 9-12]. Согласно точке зрения Ю. Хабермаса, автора теории коммуникативного действия, жестко организованная среда обуславливает отчуждение личности, а ориентированность на коммуникацию ведет к упорядоченности, устойчивости личностных структур, межличностных и общественных отношений [7, с.211]. Таким образом, сведение человека в организации только к объективированным формам деятельности не позволяет осмысливать и решать проблемы личностного развития, что, в свою очередь, объясняет тенденцию снижения мотивации повышения профессионализма и эффективности в деятельности. «Бессубъектная технология», «философия запретительного права», имеют такие последствия как устойчивое снижение мотивации к профессиональной деятельности, социальная апатия, появление в организации феноменов, получивших название культа «неличности», «серости» и т.п., несущих в себе глубокие истоки отчуждения, снимающие и разрушающие организационный и личностный потенциал активности во всех формах и уровнях организационных отношений.

Э.М. Коротков, известный исследователь менеджмента, видит в коммуникации как явлении социального плана проявление сущности человека и его отношений с другими людьми, которые более конструктивно реализуются при отражении в их сознании мотивов движения к цели не «приказывающей» информации, а таких понятий знакового значения, как ценности, интересы, установки, опыт, интуиция и т.д. [2, с.55].

В связи с этим ряд ученых обосновывают мнение, что современная организация управляется системой ценностей. П. Вейлл считает, что «современная организация – это сложное многослойное переплетение ценностей, где недостает того чувства центра или фокуса и движения вперед, которое обеспечивает хорошо отлаженная и широко поддерживаемая система разнообразных категорий ценностей» [1, с.63]. Он обосновывает мнение, что «управление – это скорее исполнительское искусство, требующее от руководителя динамизма, инди-

видуальности, быстрой адаптации к изменившимся условиям; управление – это непрерывный процесс уточнения организационных ценностей, способность к прогнозу в их изменении, выявление ценностных конфликтов и поиск способов их преодоления [1, с.63].

Главным условием формирования коммуникативной среды организации является единение работников в процессе роста профессиональных социально-значимых качеств. Методической основой этого утверждения по мнению В.Л. Романова выступает синергетическое положение о том, что соединение, в общем, ускоренно движущемся потоке уменьшает отклонения увлекаемых им частей и втягивает в общее русло разрозненно движущиеся на его периферии элементы. Элементы расположенные дальше от «берегов» и испытывающие менее выраженное увлекающее действие потока, но все-таки находящееся под его влиянием и сопротивляющееся ему, приходят в неравновесное состояние и вынуждены самоорганизовываться в общем процессе становления. От того, какое содержание несет коммуникация, на что она ориентирована, будет зависеть позитивный или деструктивный результат коммуникативного действия. Поэтому началом начал синергезирующей коммуникации является определение общей стратегической цели организации. Без общей идеи единое русло социального становления не сформируется. В.Л. Романов полагает, что стратегической целью социального управления является *обеспечение устойчивости карьерного процесса, стимулирующего самореализацию индивидов, поточное обновление кадров организации на всех ее иерархических уровнях и адаптивное преобразование структур управления [5, с.182]*. По мнению автора карьерная стратегия предполагает:

- Перспективную ориентацию и активность индивида в личностном, профессиональном, должностном и социально-статусном продвижении;
- Образ жизни активно ориентированный на непрерывное самоутверждение и самореализацию.

В свое время Э. Фромм видел стратегическую задачу человека в том, чтобы «Расширять пространство своей судьбы. Укреплять то, что содействует жизни». [6, с.231]. В теории управления аналогичным образом складывается и позиция ученых-менеджерологов. М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури в качестве стратегической цели организации определяют ее миссию (предназначение), которая задает направления и ориентиры для определения целей на различных организационных уровнях [3, с.262]. Э.М. Коротков под стратегией менеджмента понимает совокупность ориентиров и ограничений, которые определяют направление развития фирмы. Автор подчеркивает необходимость соотнесения понятий стратегии и развития: «Нет стратегии без развития». В этом отношении стратегия есть совокупность изменений, определяющих жизнестойкость фирмы и увеличивающих вероятность ее выживания в условиях изменяющейся среды [2, с115]. Карьера стратегична по своей сути, поскольку ее смысл – в продвижении человека в будущее. Суть карьерной стратегии – в организации карьеры таким образом, чтобы сам способ продвижения

обеспечивал использование движущих механизмов и ослаблял действие факторов сдерживания и сопротивления [5, с.170].

- Отсюда стратегическая задача управления – стимулировать у работников карьерный интерес, активность в продвижении, поддерживать процессы индивидуальной самоорганизации карьеры. Эта задача решается созданием в организации открытого карьерного пространства, создания общего фона вовлеченности в карьерный процесс и пробуждения соревновательного духа. При этом необходимо отметить, что формировать и успешно реализовывать социально ориентированную стратегическую цель могут только высококвалифицированные профессионалы – лидеры управления. Анализ литературных данных показывает, что общей характерной чертой лидеров-инноваторов является их стремление к достижению того, что другие считают не только ненужным, но и невозможным. Их увлекает неопределенность. Они не сохраняют энергию, а высвобождают ее как из собственных (внутренних), так и из внешних источников. Эти люди живут энергией творчества, движением в будущее. Креативность – основа перемен, увлекающих в будущее и ослабляющая бюрократические сдержки.

Синергетический эффект, проявляющийся в когерентности действий участников организации возможен только при условии незамкнутости саморганизующихся систем в условиях активного ускоряющегося движения. Мощным активизирующим фактором являются инновации, «раскрывающие» и деятелей и организационные структуры и обеспечивающие адекватный коммуникативный диалог как внутри организации так и с внешней средой. Разработка и реализация управленцами карьерной стратегии во взаимосвязи с организационной культурой в организации образуют базис коммуникативного контроля. На жестком административном контроле настаивают чаще, по мнению Э.М. Короткова, менеджеры, которые не умеют установить коммуникации в коллективе, регулировать социально-психологическую атмосферу» [2, с.90]. Таким менеджерам представляется, что управлять административными методами легче, что контроль обеспечивает необходимую дисциплину персонала. Многие практики подтверждают подобное мнение, но указывают также на непродолжительность получаемого при этом эффекта. Наблюдаемая в настоящее время трансформация ожиданий в организациях в сторону расширения возможностей индивидуальных достижений с одновременной ориентацией на кооперативное взаимодействие указывает на то, что контролирующие функции управления требуют пересмотра. Этот вывод не означает отказа от административного контроля. Он может с успехом применяться в немногочисленных, не обремененных множеством внутренних и внешних связей организациях; в критических ситуациях, требующих быстрого упорядочения объекта управления. Там же, где системы управления отличаются высокой сложностью и имеют дело с открытыми сверхсложными динамичными социальными образованиями, в которых процессы жизнедеятельности протекают нелинейно, очевидна необходимость в новых подходах к осуществлению контроля. Его суть состоит в том, что частные нарушения должностных норм отдельных индивидов влекут за собой рассогласова-

ние общей деятельности. И, наоборот, состояние общей согласованности в организации контролирует частные девиации. Таким образом, общая согласованность становится фактором не силового, а согласующего влияния на характер деятельности и поведения каждого человека. Если в административном варианте контроля его объектом являются конкретные деятели и их непосредственное взаимодействие, то во втором варианте контролируется состояние организационной коммуникативной среды. Дезорганизация деятельности конкретных субъектов «питается» дезорганизацией внешней по отношению к ним среды. Так отдельному индивиду трудно организоваться, если дезорганизована деятельность подразделения. Отдельное подразделение не организуется, если дезорганизована деятельность всей организации. Мощными факторами дезорганизации являются отсутствие общей стратегической цели организации, «коммуникативный вакуум» или профессиональная некомпетентность руководства. Будучи неспособной к квалифицированной диагностике дезорганизационных процессов в организации, разработке адекватных ситуации управленческих решений и творческой исполнительной деятельности, система управления отчуждается от низовых звеньев, становится сдерживающим фактором развития. В таких условиях нарастающая разобщенность порождает нервозность, усиливает ощущения общей неустроенности, ведет к рассогласованности действий, потере кооперационного синергетического эффекта в организации и продуцирует в ней организационную патологию. В этой связи остро и актуально стоит проблема выбора: развитие управляемости как дальнейшего углубления социального отчуждения или же сознательно управляемое преодоление социального отчуждения и развитие самоорганизации социальных субъектов на основе использования современных управленческих технологий.

Литература:

1. Вейл Питер. Искусство менеджмента / Пер. с англ. Козыревой И.Б М.: Новости, 1993.
2. Коротков Э. М. Концепция менеджмента. М., 1994.
3. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. М.:Дело, 1993.
4. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации. М.: Центр, 1998.
5. Романов В. Л. Социальная самоорганизация и государственность. М.: РАГС, 2003.
6. Фромм Э. Человеческая ситуация / Пер. с англ. Под ред. Леонтьева М.,1994.
7. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main, 1985.

ПОПОВ А.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ВУЗ-ПРЕДПРИЯТИЕ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

(Оренбургский государственный университет)

С переходом российской экономики к рынку все субъекты хозяйственной деятельности оказались в принципиально новых условиях функционирования. Будучи связанными новыми обязательствами, далеко не все предприятия и организации смогли успешно приспособиться к новым экономическим условиям. Вместе с тем утверждение, что становление и формирование развитой рыночной экономики коснулось лишь отраслей материального производства, принципиально не верно. Система образования также является неотъемлемым звеном экономической системы страны, а это значит, что развивающиеся рыночные процессы оказывают прямое влияние на состояние всех ее составляющих, включая и систему высшего профессионального образования.

Необходимо также отметить, что образовательная деятельность, в отличие от других отраслей, является наиболее специфичной. Главная особенность ее в том, что основной целью работы вуза является выполнение социального заказа - подготовка специалистов. О наличии или отсутствии взаимодействия при выполнении социального заказа можно судить по определенным первичным признакам: а) предмет взаимодействия; б) интеграция целей субъектов взаимодействия, означающая, что в той или иной степени цели деятельности одного из субъектов затрагивают интересы или предметную область другого; в) организация взаимодействия: интенсивность и результативность такого контакта может быть различной.

Следует отметить, что отсутствие или изменение одного из указанных признаков влечет изменение характера взаимодействия. Так, отсутствие предмета деятельности говорит лишь о номинальном, но не фактическом взаимодействии. Отдаленность целей деятельности – о формальном взаимодействии либо о его невозможности.

Регулирование взаимодействия «вуз-предприятие» представлено двумя типами:: плановым и рыночным. Эти типы отличаются характером государственного вмешательства в процесс взаимодействия субъектов рынка труда. При этом можно говорить о следующих механизмах регулирования взаимодействия «вуз-предприятие»:

- государственных или нормативных (система законодательных актов, договора между субъектами и т.д.), отражающих политику в сфере образования на общероссийском и региональном уровнях;
- рыночных, охватывающих весь спектр факторов (экономических, социальных, юридических, психологических и т.д.), определяющих ситуацию на рынке труда.

Государство является основным регулятором взаимодействия «вуз-предприятие». Оно выступает в качестве работодателя на государственных предприятиях, инвестором во взаимодействии «вуз-предприятие» и определяет правила регулирования интересов партнеров.

Функциями государства в таком взаимодействии являются: правовая защита субъектов рынка труда; ведение статистики; финансирование высшего профессионального образования; введение налоговых льгот и иных форм регулирования рынка; контроль качества подготовки специалистов; определение базовой структуры высшего профессионального образования.

Трудовые отношения, существовавшие в России до настоящего времени, представлены преимущественно нормативным регулированием практически всех сторон взаимодействия «вуз-предприятие». Это трудовое законодательство (КЗОТ), а также система подзаконных нормативных актов и рекомендации разного уровня.

В целом основной недостаток сложившегося в предыдущие годы взаимодействия «вуз-предприятие» состоит в оторванности подготовки кадров от интересов реальных потребителей. Фактически подготовка специалистов нацелена на количественное насыщение народного хозяйства специалистами.

В зависимости от характера субъектов взаимодействия можно представить три его модели, которые условно обозначены как «сосуществование», «содействие», «сотрудничество». В качестве примера рассмотрим варианты взаимодействия Оренбургского государственного университета с предприятиями области.

Сосуществование. Данная модель взаимодействия характеризуется наименьшей степенью взаимосвязанности действий и деятельности, правомернее говорить лишь о косвенном взаимодействии. Тип «сосуществование» имеет различные модификации. В частности, возможен вариант, когда деятельность вуза не противоречит интересам предприятия или вариант заинтересованного сосуществования, когда предприятие проявляет интерес к деятельности вуза, но не стремится содействовать ей. На сегодняшний день такой тип взаимодействия встречается достаточно часто. Вуз осуществляет подготовку специалистов, которые в принципе могут быть востребованы теми или иными организациями. На примере Оренбургской области можно назвать десятки предприятий, которые не отказывают в практике студентам вуза, и при этом не принимают на работу молодых специалистов с высшим образованием, объясняя экономическими трудностями, которые переживает предприятие.

Содействие. Оно представляет совокупность отдельных актов взаимосвязанных действий. Содействие имеет место, когда находится некий предмет, в воздействии на который в той или иной мере заинтересована каждая сторона. Обе организации готовы выступать эпизодическими партнерами в конкретных акциях и программах. Возможные такие варианты взаимодействия: от простых личных контактов представителей организаций – до информационного взаимодействия. Данный тип отношений вуза и предприятий наиболее характерен для Оренбургского государственного университета. Как показала практика, личное общение выпускника и заказчика эффективно при выборе предприятием нуж-

ного специалиста, поэтому в Оренбургском государственном университете существует традиция: председателями выпускных аттестационных комиссий являются ответственные за кадровую политику на предприятии ведущие специалисты. Так, в 2005 г. было представлено более тысячи заявок на молодых специалистов. На факультетах Аэрокосмического института в частности, специалисты – практики, т.е. ведущие инженеры, привлекаются для преподавания специальных профильных курсов.

Сотрудничество. Этот тип отражает высокий уровень взаимосвязи вуза и предприятия. С одновременным сохранением автономии сторон. Предмет взаимодействия имеет достаточную значимость для субъектов, но занимает лишь определенное место в предметных областях их деятельности и не исчерпывает ее полностью. Цели деятельности основных сторон взаимодействия затрагивают в той или иной мере интересы друг друга и чаще всего связаны с решением определенных проблем. Формой проявления такого вида взаимодействия могут выступать общие программы деятельности, к выполнению которых каждая сторона подходит, используя соответствующие средства, формы и способы организации. Функции субъектов, естественно, не совпадают, а взаимодополняют, что позволяет каждой стороне играть свою роль в конкретной деятельности. Примером сотрудничества во взаимодействии «вуз-предприятие» служит образовательная структура, созданная на базе ОГУ – Аэрокосмический институт. Данное образовательное учреждение многоступенчатое, в его структуру также входит индустриально-педагогический колледж. На всех ступенях профессионального образования осуществляется подготовка специалистов для предприятия «Стрела». В качестве учредителей данных образовательных учреждений выступили машиностроительный завод «Стрела» и Оренбургский политехнический институт.

Сегодняшнюю ситуацию в сфере взаимодействия «вуз-предприятие» нельзя в чистом виде отнести к одному из представленных типов. На уровне Аэрокосмического института и ПО «Стрела» действие этих типов проявляется более отчетливо.

Таким образом современное взаимодействие «вуз-предприятие» характеризуется определенными чертами. Во-первых, до недавнего времени в качестве главного потребителя молодых специалистов выступало государство: для него готовились специалисты, им определялась структура высшего образования, оценивались результаты деятельности высшей школы. Во-вторых, анализ взаимодействия «вуз-предприятие» позволяет говорить об усилении прагматизма во взаимодействии субъектов. Предприятию в соответствии с задачами производства требуется определенная структура, которая предусматривает решение конкретных профессиональных образовательных задач. Таким образом, образование ставится в прямую зависимость от достигнутого уровня развития конкретного производства. Государство же фактически отстраняется от регулирования этой сферы, перекладывая его решение на регионы и сами вузы. Нарастает опасение, что рынок продиктует образованию сугубо утилитарные, прагматические требования. Следовательно, в условиях рыночного регулирования воспроизводства рабочей силы вуз может превратиться в организацию, обслу-

живающую отношения между наемными работниками и работодателями, более того, конкретного предприятия.

РЯЗАНОВА Н.В., УХАНОВ В.С.ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

Работа представляет критический анализ состояния высшего образования и проблем его реформирования в контексте общественного развития и повышения качества образования как ведущего фактора повышения качества жизни.

Как справедливо отмечают выдающиеся ученые и педагоги нашей страны, имеющие неоспоримый и высочайший авторитет, «многочисленные примеры в истории России и других ведущих государств свидетельствуют о том, что практически все реформы, приводившие к укреплению государственности, усилению обороноспособности, повышению конкурентоспособности её экономики в мире, начинались с укрепления системы образования, со специальной её поддержки государством»[1]. Закон Российской Федерации об образовании, принятый Государственной Думой и одобренный Советом Федерации 5 января 1996 года, содержит систему главных положений, регулирующих сферу образования и задающих приоритеты и ориентиры образовательной политики. Образование определено как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином, обучающимся установленных государством образовательных уровней. Закон устанавливает право на образование одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации [2]. Однако, выполнение Закона требует привлечения соответствующих ресурсов, но, как указано в «Обращении YII съезда Российского Союза ректоров», «масштабы и содержание работ по модернизации высшего образования, средства, выделяемые на эти цели, далеко не обеспечивают потребности страны и не удовлетворяют нужды высшей школы» [3]. В этих условиях «один из итогов реформирования образования в России, в том числе реформирования высшей школы (благодаря трем «волнам» реформ и четвертой «волне модернизации»), - является нарастающая «элитаризация» российской системы образования, которая сопровождается развитием «коррупционных механизмов»» [4]. Среди негативных моментов, сопутствующих реформированию высшего образования отмечаются, возможность ликвидации бесплатного образования; лишение федеральных гарантий и передача образования в региональный бюджет; снижение реальной зарплаты педагогов и материального обеспечения студентов; несовершенство стандартов образования; либерализм в образовании и ориентация на мировые прогрессивные тенденции; заимствование «западных» технологий обучения, учебников, учебных программ, номенклатуры специальностей; обновление существующих учебных материалов с целью эволюционной смены менталитета общества; насыщение высшей школы «мозаичной» информацией, называемой культурной компонентой, в ущерб фундаментальным дисциплинам; ослабление профилирующих дисциплин многопредметностью программ; выдавливание научного мировоззрения из сознания обучаемых и культуры, на-

вязывание глобального тестирования; декларирование приоритета жизни, здоровья и свободного развития личности как психо-био-социальной особи, исключая основные признаки человека: духовность, «словомыслие», историческое бытие, веру и культуру; идеи свободы и плюрализма в образовании, обернувшиеся дроблением основополагающей системы знаний. Общим итогом реформ, по мнению ведущего ученого в области качества высшего образования А.И.Субетто, является дефундаментализация, дегуманитаризация, денационализация, десоциологизация образования и его раскультуривание. Но, в целом, общество выбирает путь реформ как выражение несогласия с результатами современного высшего образования.

Основой причиной негативных явлений в реформировании образовании обычно называют несовершенство экономических отношений. «Пока к образованию будут относиться как к потенциальной статье дохода, нам не подняться с колен» - утверждает доктор филологических наук, профессор В.Ю. Троицкий на страницах газеты «Русской вестник» [5]. «Достойная зарплата преподавателей вузов – это хорошее самочувствие нашего высшего образования» (В.А.-Садовничий, интервью по телевидению).

Но основной заботой ректорского корпуса сегодня по праву называется не просто финансирование. «Главное – сохранить фундаментальность образования, а это значит развитие науки, подготовка кадров….Фундаментальность – это соединение научного знания и процесса образования, дающее образованному человеку осознание того факта, что все мы живем по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать», - заявляет ректор ОГУ В.А.Бондаренко [6]. Остается справедливым высказывание В.И.Вернадского: «….Едва ли есть сейчас культурная страна, которая бы по сравнению с другими своими расходами так мало тратила на задачи научной работы, как Россия. ....Такое положение дел…может быть изменено только тогда, когда русское общество привыкнет ценить идущую в его среде научную деятельность как дело национальной важности, стоящее вне настроений политических партий или отношений».

Несовпадение целей реформ высшего образования с результатами реформирования вызывают необходимость глубокого философского анализа закономерностей взаимодействия общества в целом и его социального института - высшего образования как системы, как общественного процесса и как результата. Нельзя не согласиться с высказыванием выдающегося экономиста, лауреата Нобелевской премии Уильяма Артура Льюиса о том, что «с точки зрения экономики нетрудно определить правильное сочетание общего и специального образования для групп разного возраста и знаний разного уровня и характера и определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций…Самое серьезное «но» заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философам, которые занимаются изучением более глубоких проблем». Философское понимание любого общественного явления или процесса базируется на рассмотрении основания, содержащего логические нор-

мы трансцендентального (общеобязательного) знания и нравственные нормы, представляющие опосредствованную субъективную оценку. В трудах русских философов (Н.А.Бердяев, Н.К.Михайловский) прогрессивное общественное развитие рассматривается во взаимодействии этих норм [7,8], ведущих к смене логического обоснования рассматриваемого общественного явления. По формуле Н.К.Михайловского «в области явлений общественных наблюдение неизбежно и теснейшим образом связано с нравственной оценкой». Человек как разумное существо несет в себе новую силу, он «…весьма редко удовлетворяется комбинацией ощущений и впечатлений, получаемых им от процессов и результатов естественного хода вещей». Можно сказать, что человек бессознательно стремится к гармонии, которую он не получает, основываясь лишь на логических истинах. «Законообразность человеческих действий есть великая истина, но она не должна посягать на это право», право быть великой истиной. Логические истины (даже при наличии в них принципов этики, которые подчинены пониманию действительности) представляют собой лишь часть познания, неполное знание, оставляющее место для мифов и иллюзий и манипуляции сознанием и уводящее от понимания сущности явлений. Критерий истины коренится в трансцендентальном сознании, предшествующим опыту, оперирует элементами, предшествующими акту познания и не отражает сущность наблюдаемого явления, как результата нового состояния развития, определяя часть знания, что зачастую хуже незнания, когда «выводы более или менее узких наблюдений принимаются за степень непреложных общих законов».

Основатель концепции постиндустриального общества, известный американский философ Даниел Белл, рассматривая перспективу социального развития отмечает, что промышленность второй половины двадцатого столетия ориентируется на привлечение людей из университетов и колледжей, людей, готовых к выполнению творческой работы, способных синтезировать и анализировать. При этом «невозможность выживания, которая связывалась пролетариями прошлого столетия с невозможностью воспроизводства их рабочей силы, превращается для работников научной и культурной сфер в невозможность применения своих творческих способностей на рабочем месте» [8]. Старые формы организации жизни в противостоянии природе и попытках заметить природный миропорядок техническими решениями, определявшие цель существования человека, все более и более отчуждая человека от природы, а затем и от технического производства, далеки от решения проблем взаимодействия человека и общества. Д.Белл отмечает, что «проблема групповой жизни, безусловно, остается одной из самых старых трудностей человеческой цивилизации, восходящей своими корнями к пещерному образу жизни и родовому строю».

Реальность настоящего времени для человека представляет социальный мир информационного общества, в котором существует угроза, что «поведение человека может быть запрограммировано, а сознание – изменено», социальный мир, в котором проблемы экономические уступают место социальным.

Отстаивая субъективный метод в познании действительности, Н.Г.Михайловский решительно выступает против перенесения методов естественных

наук в науки социальные, против органической теории эволюции общества Спенсера, при котором общество стремиться подчинить и разбить личность, превратить личность из индивида в орган. По его мнению, индивидуум, пользующийся одной способностью, доводит её до совершенства, но при этом другие способности атрофируются. Если для Геккеля – целое тем совершеннее, чем несовершеннее его части и обратно, организм тем совершеннее, чем разнороднее функции его составляющих тел, то для Михайловского – приближение к идеалу – есть путь прогресса. Гармоническое же развитие личности может вызвать только полное, разностороннее и равномерное развитие всех сил и возможностей в то время как «работа жизни становится все многосложнее и, следовательно, все труднее сохранить или восстановить гармонию сил» и «закон развития неудержимо и постоянно толкает материю вперед, к дальнейшему усложнению».

Таким образом, решение задач реформирования высшего образования в интересах прогрессивного развития общества определяется проблемами формирования личности, адекватной сложности окружающего мира.

Именно этот аспект является главным противоречием предлагаемых реформ и основанием принимаемых решений.

Любые попытки снижения доступности высшего образования (экономические, расовые, национальные, этнические, возрастные) снижают образовательный уровень населения, его творческий потенциал, способность анализировать, синтезировать и прогнозировать устойчивое развитие общества. Спор о «элитарном» и «эгалитарном» образовании отбрасывает решение проблемы далеко назад. В понимании выдающегося ученого - энциклопедиста XX века А.Л.Чижевского «только плоды высших достижений в состоянии вывести народ… на свет и научить сознанию человеческой обязанности, пробуждая в душе его чистые нравственные инстинкты». Великий русский ученый В.И.Вернадский очертил задачу, стоящую перед Россией: «Есть единственная возможность сделать культуру прочною – это возвысить массы, сделать для них культуру необходимостью». Реальностью сегодняшнего дня должно стать всеобщее высшее образование высокого качества. Пока общество не научится предъявлять системе высшего образования требования подготовки специалистов, достойных для решения стоящих проблем и будет находится в благодушии по поводу «светлого» будущего несостоятельных специалистов, вузы будут представлять формальный суррогат знаний с выдачей несостоятельных дипломов и лицензий, отстаивая сохранение своих позиций «статус-кво», отмежевываясь от общественных проблем. Общество должно видеть в будущем специалисте всесторонне развитую личность, ценить научную, творческую работу.

Несостоятельными являются попытки реформирования высшего образования по образу и подобию других стран. Заимствования или подражание пройденному отбрасывают позиции образования назад. В понимании ведущих ученых традиции не могут быть превращены в движущую силу. Они играют лишь роль катализатора творческого процесса – не больше, который позволяет использовать передовые достижения в реальных условиях жизни (географических, экономических, этнических культурных). При этом к пониманию эконо-

мической целесообразности принимаемых решений, характеризующих «экономическую стоимость» реформ, добавляется «энергетическая стоимость», «витальная стоимость», отражающие реальные условия протекания того или иного процесса в настоящее время в конкретных условиях, когда обострились экологические проблемы существования цивилизации в целом. Многообразие форм представляется основой развития высшего образования. Университет не должен быть «униформой». Его призвание быть «интегратором культуры» в гармонии разнообразного общества. Концептуальный подход в этом плане, определенный в трудах российских ученых заключается в том, что разные образовательные программы предполагают и разное качество образования [10]. Как отмечает ректор Смольного университета РАО Г.М.Иманов: «Качество образования должно быть различным. При этом различие выражается в определенных свойствах, позволяющих судить о качестве образования (в различных «весовых» категориях разных образовательных систем). Качество определяется на каждой ступени образования, имеющей свой уровень значимости. Качество образовательной системы в целом определяется совокупностью качеств каждой ступени». В этом плане введение бакалавриата в систему российского образования, представляющего начальную (первую) ступень европейской системы образования, занимает свою образовательную нишу, удовлетворяя запросы определенных слоев населения. Но, как замечает В.А.Садовничий: «Безусловно нужно развивать международное сотрудничество, надо интегрироваться….Но если хоть на минуту забыть интересы своей системы образования, это будет ошибкой…Всегда нужно помнить, что за нами 40 миллионов – тех, кто учится».

В философском плане основанием любой образовательной концепции служит идеология и социальные воззрения, отражающие стратегическую цель, к которой стремится общество с точки зрения его социального устройства. В настоящее время основанием образовательных концепций провозглашается качество образования, которое ассоциируется с качеством жизни [11], а «управляемая социо-природная эволюция на базе общественного интеллекта, формируемого непрерывным образованием, представляет императив выживания цивилизации в XXI веке» (А.И.Субетто). При этом качество высшего образования рассматривается как «сбалансированное соответствие многообразным целям, требованиям, нормам» и «системная совокупность социально-значимых сущностных свойств» [12]. Стратегические принципы развития высшей школы, вытекают из общих взглядов на судьбу образования и общества в целом на базе системогенетического и целенормативного подходов. Они представляют важнейший методологический принцип, в соответствии с которым должны формулироваться цели и рассматриваться результаты реформ высшего образования. Предлагаемые реформы высшего образования должны соответствовать принципам народности, эгалитарности, непрерывности, фундаментальности, единства науки и образования, государственности, бесплатности, высшего приоритета в долгосрочной перспективе стратегических интересов страны [4].

Для нашего, молодого и динамично развивающегося университета, превратившегося в мощный учебно-научно-производственный центр Оренбур-

жья с современной материально-технической базой, особенно важно понимание взаимосвязи задач подготовки специалистов с коренным образом изменившимися условиями реализации их интеллектуального потенциала и в настоящем и в обозримом будущем. Определение степени адекватности деятельности вуза проблемам развития региона вызывает необходимость введения постоянного мониторинга качества подготовки специалиста. В то же время, нет особого оптимизма относительно способности нашего вуза заниматься важными проблемами качества. Управление качеством часто является источником напряженности и конфликтов, еще не найдены эффективные рычаги работы в этом направлении. Господствует оценка деятельности вуза по конечному результату, ориентированному на продуктивную сторону, отражающую технократический подход к пониманию образовательного процесса. Вуз представляет число студентов, аспирантов, количество специальностей, число остепененных преподавателей, количество методических разработок, учебных пособий, статей и др. Эти показатели оставляют наше сознание на уровне несложных объективных представлениях о внешней стороне образовательного процесса и заложены в логику оценки образовательного процесса как внутри вуза, так и при внешней аттестации. Профессорско-преподавательский состав вуза далек от понимания необходимости социологического мониторинга, как основы приближения логических норм, лежащих в основе оценки образовательного процесса к сущности подготовки специалистов с определенной социально-профессиональной позицией. Именно социологический мониторинг вводит рефлексивный мир как новый объект познания, который вскрывает внутренние тенденции развития образовательного процесса и меняет понимание сущности качества полученных результатов.

Перспективы развития региона должны стать стратегическим направлением совершенствования образовательного процесса, задавая вектор изменений в соответствии с определенными целями и идеалами.

Список использованных источников:

1. Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Под общей редакцией ректора МГУ академика В.А.Садовничева.- Москва: МГУ им. М.В.Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2002.-288с.

2. Лазутова М.Н., Селезнева Н.А., Субетто А.И. Сравнительный анализ законов об образовании государств-участников содружества независимых государтсв и государств Балтии. Часть1. –М.-СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,2000.-292 с.

3. YII Съезд Российского Союза ректоров высших учебных заведений 6-7 декабря 2002 г. Стенографический отчет.- М.: «Логос»,2003,с.229.

4. Субетто А.И., Чекмарев В.В.. Битва за высшее образование в России: 1992-2003 г.г. СПб-Кострома, 2003.

5. Троицкий В.Ю. «Просвещение и мракобесие». Реформы образования: прошлое и настоящее. Вечерний Оренбург. №42/14 октября 2004 года, стр.16-17.

6. Бондаренко В.А. «Реформа образования должна служить не системе, а обществу». Южный Урал. 15 января 2003 года, стр.8.

7.Бердяев Н.А. Субъективизм и индивидуализм в общественной философии. Критический этюд о Н.К.Михайловском/ Составление и комментарии В.В.Сапова.- М.: Канон,1999.- 480 с.

8. Михайловский Ник. О книге г.Бердяева с предисловием г-на Струве и о самом себе. «.Русское богатство», 1901, №1 и №2.

9. Белл Даниел. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. Перевод с английского.М.: Academia,1999, 956 с.

10. Иманов Г.Н. Смольный университет Российской академии образования как университет нового качества в XX1 веке./ В сборнике «Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика» (Коллективная научная монография). Под научной ред. А.И.Субетто.- СПб.: Смольный институт РАО; Кострома: Изд-во КГУ, 2005, т.1. стр127 -147.

11. Субетто А.И. Качество жизни и качество образования – главные акценты национальной идеи России XXI века и критерии образовательной политики.- Оренбург, 2003.- 40с.

12. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов. 2002 – 95с.

РЯБИНИНА О. Н. ПРОНИКНОВЕНИЕ ПСЕВДОНАУКИ В СФЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

Причиной бурного расцвета в настоящее время антинауки является глубокий кризис общественного сознания во многих сферах человеческой деятельности, кризис отношения к науке, к рациональному мышлению, к просвещению. Антинаука проникает и в систему образования, чтобы понизить уровень образования, планомерно воспитывать людей, отученных мыслить критически, но приученных верить, а такими людьми легко манипулировать. Если подавить науку, то начнется золотой век для бизнесменов, зарабатывающих на продаже населению совершенно абсурдных «приборов», излечивающих до 350 разнородных болезней. Рекламируются приборы квантовой медицины и бессмысленные циркониевые браслеты, а биокорректоры и биоактиваторы корректируют несуществующее биополе и расходятся по всей стране. А «шедевр» - нейтринный генератор для лечения онкологических заболеваний в любой стадии – представлен профессором, который производит нейтрино при прохождении акустической волны через вакуум. Даже школьники знают, что звуковая волна через вакуум пройти не может, а для регистрации нейтрино физикам надо создавать детектор в сотни тонн, т.к. нейтрино свободно проходит через толщу Земли, но автор стоит на своём. Внедрение лженауки началось с появления на экранах телевидения чудотворца А. Чумака, а вслед за этим её проникновение во многие органы государственной власти – в Минобороны, МЧС, МВД, которые используют в своей работе предсказания астрологов, ясновидящих, лозоходов. Мастера обмана формируют средневековое сознание в своих корыстных целях, издавая для подрастающего поколения «Рассказы об астрологии» и серию тетрадок, каждая из которых посвящена тому или другому знака Зодиака, с соответствующим текстом, из которого школьник узнаёт, под влиянием каких планет пройдёт учебный год, какие проблемы он сулит и т.д. Академик В.И. Арнольд выступая в Ватикане сказал: «Учитывая взрывной характер всевозможных псевдонаук (вроде астрологии) во многих странах в грядущем столетии вполне вероятно наступление новой эры обскурантизма, подобной средневековой, и нынешний расцвет науки может смениться необратимым спадом». Американский философ П. Куртц высказывает мнение, «мы живём в такое время, когда прогресс науки на границах знания является беспрецедентным. В то же самое время антинаука, псевдонаука и вера в паранормальное растут, бросая вызов жизнеспособности научного исследования». Большинство учёных относятся снисходительно, равнодушно к росту влияния лженауки, что и превращает её в организованную силу, обладающую немалыми финансовыми возможностями. Миф о торсионных полях и торсионных технологиях находит благоприятную среду и финансируется из государственных источников. Так в Новосибирске возник институт космической антропоэкологии, где имеется торсионный генератор и ведутся исследования «по изучению живого вещества в тор-

сионных полях», а при дистанционной передаче информации сопоставляют астрологические и астрофизические данные участников и «меняют» ход времени с помощью «зеркал Козырева», и еще лазерный луч взаимодействует с «отраженным биофизическим полем человека». Делается смелое заявление (А. Е. Акимов, Г. Н. Шипов), что с помощью «торсионных технологий» можно получать энергию практически из ничего, заменив все тепловые и атомные электростанции, что уже появились новые виды двигателей, не сжигающие ни нефть, ни газ, ни другие углеводородные виды топлива, а значит не загрязняющие среду. Новые виды связи работают без передачи электромагнитных волн, а по другим принципам, не требующим никакой традиционной энергии». Лженаука проникает в вузы страны. В 2000 году в Барнауле в Алтайском государственном техническом университете им. И. И. Ползунова вышло учебное пособие «Физика и техника торсионных излучений. Торсионные технологии», в котором есть такие «достижения»,- как измерение «энергоинформационных излучений», обнаружение «биоэнергии», «зарядка» воды с помощью электромагнитных волн, ультразвука, обыкновенной книги и… манипуляций руками.

Во Владивостоке издана книга «Актуальные медицинские исследования новыми физическими методами», где представлены биополе и чакры, дистанционное воздействие лекарств и ядов на человека, уделяется внимание микролептонному излучению и торсионным полям, а к науке все это имеет отдаленное отношение. В 2001 году издана книга И. И. Юзвишина «Основы информациологии», где скорость света менялась от 10 млн. км/с до … 1 м/с, а в глубинах Вселенной может быть температура ниже 0°К: -5°К, -10°К, -20°К, -30°К и т.д..

В книге «Концепции современного естествознания» и рекомендованной как учебное пособие для студентов, написанной авторским коллективом под руководством профессора С. И. Самыгина, преподносятся такие «открытия», как «Информационное поле содержит информацию обо всем во Вселенной и способно зарождать жизнь и направлять ее развитие…»; а «наиболее подходящей моделью для объяснения психофизических феноменов – получение информации из недоступного прошлого и пророчество будущего – считается голографическая модель».

В научно-популярных журналах есть статьи прославляющие лженауку. Так в журнале «Электроника» опубликована статья об извлечении энергии из … Эфира, а в докладах Академии наук в 1983г статья А.Ф. Охатрина об открытии микролептонов. В 1995г Мартин Перл получил Нобелевскую премию за открытие тау-лептона, а микролептоны – якобы нечто близкое по свойствам тау-лептонам. Средства массовой информации обнародовали «гения» Уруцкоева, которому удалось «открыть» магнитный монополь, и обогатить уран 238 до 50%, хотя всем известно, что концентрация этого изотопа в природном уране без всякого обогащения составляет 99,28%. Таковы некоторые «точки роста» лженауки, что угрожает превращению страны в процветающую светскую страну с первоклассным образованием и наукой. Российская академия наук еще в 1999 году обратилась к интеллектуальному сообществу страны следующим образом: «В настоящее время в нашей стране широко распространяются и пропагандируются паранаука и паранормальные верования: астрология, шарла-

танство, оккультизм. Население оболванивается теле и радиопрограммами, статьями и книгами антинаучного содержания. Псевдонаука стремиться проникнуть во все слои общества, все его институты. Продолжаются попытки осуществлять за счет государственных средств различные бессмысленные проекты вроде создания торсионных генераторов. Все это представляет серьезную угрозу для нормального духовного развития нации… » Каковы реальные критерии, которые позволяли бы с достаточной степенью определенности судить о науке, ненауке, псевдонауке? В нынешней ситуации особенностью псевдонауки является ее практико-прагматическая ориентированность, ее принадлежность к сфере практической деятельности, а непознавательной. Современные псевдонауки обновляются практически немедленно, «учитывая все замечания», касающихся частных нарушений научности, отказываются от неверных представлений, даже если они составляют 9/10 их содержания, восполняют содержательные потери за счет наук, критикующих эти представления. Нынешний подъем псевдонаучной активности настолько впечатляет, что стало неловко употреблять слово «псевдонаука», а применяются такие обозначения как девиантное знание, альтернативная наука, нетрадиционная или наоборот традиционная и т.д. Псевдонаука никогда не ставила в качестве своей центральной задачи познание соответствующих отраслей реальности, она имитирует прикладное исследование, а наука и научные знания о мире нужны псевдонаукам лишь для того, чтобы поддерживать культурный и социальный авторитет их основополагающих идей и связанных с ними технологий воздействия. Знание, заимствованное из науки, надо псевдонаукам не в качестве знания о мире и истинных представлений о мире, а как авторитетное идейное образование, обращение к которому способно убедить людей в том, в чем намеревается убедить их псевдонаука. Если фундаментальная наука и рассматривается как фундамент для приложений, но именно она остается носителем истины и сегодня научный разум не потерял своего достоинства и не превратился в разум раболепствующий. Только в форме фундаментальной науки научно-познавательная деятельность может сохранить себя как самостоятельный культурный феномен, превращающий прикладную науку в средство, в инструмент для своего развития, для развития познания как такового.

Сегодня, когда наблюдается тенденция снижения роли науки и образования, когда иррациональные и мистические представления вытесняют целостное научное мировоззрение, насущной задачей становится выработка новых приоритетов современного мира, усиление роли науки как движущей силы цивилизованного развития. Особую ценность приобретает человеческий капитал, без которого невозможно совершенствование общества. Формирование «человеческого капитала» немыслимо без активной научной, образовательной и просветительской деятельности, без высококвалифицированных кадров, без понимания значения научных открытий и ответственности ученых за будущее человечества. Вместе с тем, современные тенденции развития общественного сознания показывают, что за прагматическими настроениями людей усиливается потребность в духовной пище и стремление получить достойное образование и фундаментальные знания.

Список использованной литературы:

1. Б. И. Пружинин, Псевдонаука сегодня, Вестник РАН, том 75, №2, февраль 2005, с. 117-125.
2. Э. П. Кругляков, Чем угрожает обществу псевдонаука?, Вестник РАН, том 74, №1, январь 2004.
3. В. Л. Гинзбург, О непонимании в вопросах лженауки и взаимосвязи науки и религии, Вестник РАН, №9, 2003.
4. Т. Н. Ойзерман, Возможно ли предвидение отдаленного будущего?, Вестник РАН, том 75, №8, август 2005.
5. Вызов познанию Стратегии развития в современном мире, М. Наука, 2004.

:

СЕРГЕЕВА С.И., ГРИГОРЬЕВА О.Н. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

(Бузулукский гуманитарно-технологический институт)

Смысл гуманитарного образования, если речь идет не о специалистах в какой-либо из наук, а об «обычных» гражданах, определяется в конечном счете тем очевидным обстоятельством, что выпускник вуза – это не просто носитель определенных знаний и навыков, а человек, обладающий совершенно особыми – человеческими - качествами и включенный в разветвленные цепочки многообразных взаимодействий с другими людьми.

Гуманитаризация образования оказывает благотворное влияние на профессиональные и личностные качества выпускников института.

Она активизирует творческие потенции сознания, гармонизирует взаимоотношение его интеллектуальной и эмоциональной сторон, улучшает профессиональную и межличностную коммуникацию, облагораживает мотивацию деятельности в направлении следования гражданским и нравственным ценностям, способствует морально-психологической защищенности человека, обогащает его сознание универсальным культурно-историческим опытом человечества.

Вопрос гуманитарного образования нашел свое плодотворное развитие благодаря деятельности нескольких поколений замечательных русских ученных и педагогов, таких как: филологи – В.А. Богородицкий, Н.В. Крушевский; историки – Н.Н. Булич, Н.А. Иванов, Н.А. Осокин и др.; правоведы – Н.П. Загоскин, Д.И. Майер, Г.Ф. Шершеневич и др.; философы – Н.А. Васильев, А.О. Маковельский и др.

В этой связи полезно присмотреться и к опыту американской высшей школы.

В настоящее время в большинстве американских вузов негуманитарного профиля гуманитарные дисциплины изучаются обычно в течение первых двух лет обучения.

Как правило, программа гуманитарного образования не является жестко фиксированной: студент имеет право самостоятельно сконструировать «свой» вариант из предлагаемого данным учебным заведением набора лекционных курсов, спецкурсов и семинаров.

Определенная свобода предоставляется и в плане очередности изучения избранных дисциплин и распределения занятий гуманитарными дисциплинами по курсам.

Такой подход позволяет достаточно гибко учитывать мотивацию и интересы учащихся, а также в известной степени оптимизировать распределение учебной нагрузки.

Что же касается курсов по выбору, то их тематика поражает своим разнообразием. Список тем, предлагаемых для изучения студентам, отнюдь не собирающимся в дальнейшем специально заниматься гуманитарными науками, может насчитывать несколько десятков названий, вплоть до весьма экзотических (например, арабская поэзия или средневековая китайская музыка).

В нашей стране, как известно, сложилась собственная модель общеобразовательной (общекультурной) компоненты высшего образования, ориентированная на формирование у студентов «правильного мировоззрения»:

1. Перечень гуманитарных дисциплин определяется централизованно и является одним и тем же для всех учебных заведений.
2. В целом ряде вузов, особенно на периферии, часы гуманитарных дисциплин подвергаются сокращению (в этом учебном году такая тенденция наметилась и в нашем вузе).
3. Практически повсеместно понизился уровень используемых в учебном процессе форм контроля за усвоением гуманитарных знаний (замена экзаменов на зачеты).
4. Студенты в большинстве случаев не имеют права на свободу выбора между авторскими курсами и спецкурсами.

Характеризуя складывающуюся ситуацию мы провели социологический опрос на факультетах «Экономика и право» (2, 3, 5 курс) и «Промышленное и гражданское строительство» (4 курс).

В опросе приняли участие 59 студентов. Им были предложены следующие вопросы:

1. Какова роль дисциплин гуманитарного цикла в формировании общекультурных качеств будущего специалиста?
2. Положительные и отрицательные стороны в постановке гуманитарного образования в нашем вузе?

Отвечая на первый вопрос, студенты отметили, в том числе, и положительные стороны гуманитарного образования.

Отрадно заметить, что все студенты не считают гуманитарные знания излишними.

Расширение кругозора, повышение общей культуры, развитие самостоятельного мышления и творческих способностей, формирование «общего понимания жизни» – вот положительные моменты, отмеченные ими.

Говоря об отрицательных сторонах гуманитарного образования, почти никто из опрошенных не сказал, что изучение гуманитарных наук является ничем не оправданной тратой времени.

Не так много жалоб и на уровень преподавания.

Достаточно часто упоминались в ответах наших респондентов следующие моменты:

- недостаток времени;
- оторванность теории и практики;

- желание участвовать в дискуссиях и других активных формах познания материала;
- очень много часов на отдельные предметы (история, философия);
- изучать только на 1 и 2 курсах, некоторые предметы только обзорно.

Тема, которую мы сегодня затронули, сложна и болезненна, и обсуждать ее можно до бесконечности.

Но все-таки в настоящее время можно выделить следующие цели гуманитарной подготовки:

1. формирование способности к профессиональной мобильности, включающей:

- возможность гибкой адаптации к изменению содержания социальной и профессиональной деятельности;

- осознание необходимости непрерывного самообразования;
- умение с его помощью поддерживать свой профессионально-творческий и социальный потенциал в условиях научно-технического прогресса;

2. развитие творческих способностей и критического мышления, вырабатывающей:

- знание эвристических приемов мышления;
- владение методами, необходимыми для создания новых интеллектуальных ценностей;
- гибкость и нестандартность мышления;
- умение находить оригинальные решения в условиях риска;
- умение полноценно усваивать быстро меняющуюся информацию;
- умение ориентироваться в нестандартных условиях, самостоятельно разработать и реализовать план действий;
- умение выдвигать и обосновывать собственные суждения, анализировать и критиковать чужие;
- умение раскрывать взаимосвязи и выявлять противоречия, отличать существенное от второстепенного;

3. формирование социальных качеств специалиста:

- выработка самодисциплины и инициативности;
- способность к эффективной коммуникационной деятельности;
- способность организовать диалог;
- способность работать в группе;

4. формирование общекультурных качеств специалиста:

- выработка системы ценностей, норм и привычек, создающих активную личность;
- интегрирование специалиста в современное ему общество;
- осознание современных социально-значимых проблем;
- способность к самостоятельному анализу и разрешению принципиальных мировоззренческих вопросов;
- выработка гуманистического стиля мышления;

- устойчивое, осознанное стремление к постоянному личному и профессиональному совершенствованию;

5. формирование экологической этики.

Несмотря на признанную необходимость гуманитарного образования, практическая реализация этого процесса наталкивается на определённые трудности. Одна из проблем связана с попытками определения разумного объёма и последовательности изучаемого материала. При разрешении этой проблемы следует помнить основную цель введения гуманитарных дисциплин в образовательные программы: незаменимость их для выполнения двух функций подготовки специалиста – методологической и аксиологической.

Выход за пределы традиционных алгоритмов (как в профессиональной сфере, так и в социальной) становится уделом современного человека. Обучать специалиста нужно не только потому, как действовать по известным схемам, но и тому, как творить, создавать новое – не только в своей профессии, но и в общественной жизни.

СТЕПАНОВА М.В. МЕЛЬНИКОВ В.С. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗОВ

(Оренбургский государственный университет)

Выделение основных признаков, характеризующих состояние проблемы формирования физической культуры личности студентов вузов в процессе профессионального образования мы осуществляем с учетом высокого уровня значимости физической культуры для общего развития человека.

Этот вывод мы делаем с учетом методологической сущности образования как синтеза четырёх его базовых функций - экономической, социальной, культурной, валеологической. Кроме того, исходя из определения понятия «образование», мы рассмотрели особенности формирования физической культуры с учетом динамики четырёх базовых процессов образования - обучения, воспитания, развития, защиты и укрепления здоровья.

Для нас также методологически значимыми в определении понятия физической культуры являются следующие два аспекта.

Первый - указание на ключевой признак физической культуры как результат физического образования - деятельность индивида по позитивному самопреобразованию.

Второй - указание на ключевой признак результата этой деятельности - систему образуемых ею (деятельностью) ценностей.

Первый предполагает наличие субъекта самопреобразования, второй- наличие признака бинарности процесса воспитания – самовоспитания.

Одним из важных направлений решения проблемы формирования физической культуры является исследование роли физкультурно-спортивной деятельности в формировании личности. В педагогике физкультурно-спортивная деятельность рассматривается как один из путей осуществления физического воспитания личности. Роль физического воспитания в формировании и развитии социально активной личности признается всеми психологами, педагогами и социальными педагогами.

Достижение реальной цели воспитания – создание комплекса условий для разностороннего развития природных способностей личности – предполагает создание условий для формирования физически здоровой и активной личности.

В образовании личности физическое воспитание обеспечивает укрепление здоровья, формирование санитарно-гигиенической культуры студентов. На этой основе могут быть решены задачи умственного, нравственного и трудового воспитания студентов.

В психологии и педагогике физическое воспитание рассматривается как необходимое условие разностороннего развития личности.

Однако в современной отечественной системе образования исследователи отмечают рост проблем в осуществлении физического воспитания личности. Наблюдается ухудшение состояния здоровья студентов, их физического развития, сопротивляемости организма, увеличение числа хронических заболеваний. Это объясняется рядом причин:

- ухудшение экономического положения основной части населения и, как следствие этого, снижение уровня жизни, ухудшение качества питания, его несбалансированность, авитаминоз;
- высокая стоимость спортинвентаря и оборудования, подготовки специалистов в области спорта, что приводит к плохому обеспечению населения спортивным инвентарем, спортивными площадками, квалифицированными специалистами;
- экологическая ситуация, опасная для здоровья студентов;
- практически полное отсутствие физического воспитания студентов в семье;
- снижение социальной значимости и престижности спорта и занятий физической культурой.

А также целый ряд других причин.

Исходя из этого, можно вести речь о наличии тенденции к снижению уровня здоровья не только студентов, но и всего населения.

Его значение в формировании личности студентов заключается в следующем.

1. Физическое воспитание создает предпосылки для полноценной умственной работы.

2. Физическое воспитание обеспечивает активность человека в производительном труде, так как физически здоровый человек способен переносить большие нагрузки.

3. Правильное физическое воспитание, участие в спортивно-массовых мероприятиях способствуют формированию товарищества, коллективизма, требовательности к себе, а также укреплению воли.

Таким образом, физическое воспитание обеспечивает формирование целого ряда признаков социально адаптированной личности – активное участие в трудовой деятельности, формирование умений жить и действовать в коллективе.

Физическое воспитание имеет следующее содержание.

1. Формирование у студентов потребности в физкультурно-спортивной деятельности и укрепление своих физических сил и здоровья.

2. Обогащение студентов системой знаний о сущности и общественном значении физкультуры и спорта и их влиянии на всестороннее развитие личности.

3. Формирование санитарно-гигиенических навыков организации труда и разумного отдыха, правильного чередования умственных занятий с физическими упражнениями и разнообразной практической деятельностью.

4. Развитие физических способностей и стремления к занятиям различными видами физкультуры и спорта.

Анализ литературы по проблеме формирования физической культуры личности (В.К. Бальсевич, В.П. Казначеев, Л.П. Матвеев, К.К. Платонов) позволяет нам сделать заключение, что в совершенствовании процесса профессионального образования студентов вузов значительная роль принадлежит целесообразно организованной и содержательно наполненной двигательной активности, реализуемой в физкультурно-спортивной деятельности, в ходе которой осуществляется формирование и развитие компонентов всех сторон личности. (Таблица 1)

М.Я. Виленский, Е.Н. Литвинов рассматривают занятия спортом, приобщение личности к физкультурно-спортивной деятельности как фактор формирования физической культуры личности. При этом в структуре физической культуры ими выделяются компоненты:

- мотивационно-ценностные ориентации личности на активно-положительное отношение к физической культуре, наличие потребности в ней, а также наличие знаний и убеждений, обеспечивающих активность личности;

- физическое совершенство личности, определяющее состояние ее физического и психического здоровья, а также ее возможности активно участвовать в социально значимой деятельности;

- физкультурно-спортивная активность, которая отражается в активном участии в познавательной, коммуникативной, организационной и иной сферах.

Таким образом, выделяются те компоненты, которые имеют непосредственное отношение к становлению личности студента. Выстраивается логическая цепочка: физкультурно-спортивная деятельность – ценностные ориентации - физическая культура – профессиональное образование студентов.

Процесс образования студентов в сфере физкультурно-спортивной деятельности предполагает реализацию следующих компонентов:

- освоение социального опыта;
- формирование валеологической грамотности;
- формирование опыта деятельности и поведения.

На наш взгляд, физкультурно-спортивная деятельность дает необходимую базу для формирования ценностных ориентаций и физической культуры личности. При этом особое значение имеет формирование привычки вести здоровый образ жизни, соблюдать правила личной и общественной гигиены.

В теории спорта и педагогике выделяется еще один аспект проблемы формирования физической культуры – деятельностный. Суть его заключает-

ся в формировании у студентов умений и навыков физкультурно-спортивной деятельности, обеспечивающих их взаимодействие с товарищами по учебному коллективу, его адаптацию в группе.

Готовность к использованию физкультурных и спортивных знаний и умений имеет три уровня:

1 – восприятие, осмысление и запоминание информации;

2 – формирование способности использовать знания и умения в стандартных ситуациях;

3 – формирование способности быстро и точно использовать знания и умения в незнакомых, сложных и нестандартных ситуациях.

При этом особое внимание мы уделяем не только психическому, но и физическому компонентам развития личности студентов в процессе занятий спортом, выполнения физкультурно-спортивной деятельности.

Физическое развитие определяется в литературе как объективный процесс изменения морфологических и функциональных особенностей организма человека.

Нами было проведено сравнительное тестирование студентов и спортсменов того же возраста, обучающихся в этих вузах. Целью анкетирования было определение уровня тревожности и уровня эмоциональной стабильности студентов. Полученные данные свидетельствуют о значительном преобладании по представленным критериям студентов, активно занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью над студентами, не занимающимися спортом. Так как никаких специальных мероприятий по обеспечению эмоциональной стабильности и низкого уровня тревожности студентов нами не проводилось, то мы делаем заключение о положительном влиянии физкультурно-спортивной деятельности на эти личностные характеристики.

Итак, на основе анализа литературы по проблеме исследования, нами был сделан ряд выводов:

1. Проблема формирования физической культуры является важным аспектом решения проблем развития личности. При этом существуют различные аспекты ее решения – физическое воспитание и самовоспитание, организация физкультурно-спортивной деятельности, физическое здоровье личности будущего специалиста.
2. Физкультурно-спортивная деятельность является фактором эффективности профессионального образования, так как обеспечивает формирование основных качеств профессионально сформированной личности:
    - социализация личности студента;
    - формирование способности студентов к самоопределению, в том числе к профессиональному самоопределению;
    - формирование и развитие ценностных ориентаций студентов;

- овладение студентами основными видами деятельности, имеющими важно учебное и профессиональное значение.
- формирование готовности студента к активной совместной деятельности в группе, готовности к преодолению конфликтов.

3. Основными компонентами профессионально подготовленной личности являются физический, психический, валеологический, аксиологический, гностический и культурологический компоненты.
4. Формирование этих компонентов обеспечивает формирование физической культуры личности студентов через их ценностные ориентации лишь при выполнении определенных условий.

Особенностью педагогической работы со студентами является обязательный рост уровня их самостоятельности. Это выражается в том, что физкультурно-спортивная и учебно-познавательная деятельности требуют высокого уровня индивидуальной активности.

Таблица 1 - Структура процесса формирования ценностных ориентаций студентов вузов

	СТУДЕНТ ВУЗА			
Комплекс педагогических условий: – личностная ориентация физкультурно-спортивной деятельности; – формирование ценностного представления студентов о спортивной деятельности; – формирование представления о физической культуре как о способе включения личности в систему общественных отношений; – формирование у студентов		Модульные образовательные программы – комплекс профессионально-ориентированых модулей учебного материала, содержащих компоненты физической культуры		Комплекс приемов профессиональной подготовки: – **формулировка и осознание цели деятельности;** – позитивная мотивация деятельности; – выбор способов наглядного представления результатов деятельности; – выделение связей между изучаемыми элементами учебного материала; – графическое или табличное

комплекса базовых физкультурно-спортивных умений, качеств личности, способствующих высокому уровню физической культуры				представление результатов деятельности

Профессиональная компетентность	Ценностные ориентации	Компоненты физической культуры

Профессиональное образование		Формирование физической культуры

Физкультурно-спортивная деятельность

Образовательный заказ	Личностные потребности	Образовательный стандарт

Литература:

1. Бальсевич В.К. Теория и практика физической культуры. – М.: ФиС, 2000. – 275 с.
2. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция). – Челябинск: Факел, 1995. – 141 с.
3. Виленский М.Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования // Теория и практика физической культуры. – 1991. - № 11. – С. 27 -30.
4. Коровин С.С. Кабачков В.А. Профессиональная физическая культура и формирование личности. – Оренбург: ОГПУ, 1998. – 259 с.
5. Коровин С.С., Меньшиков В.М. Основы методики физического воспитания. – Курган: КГУ, 2002. – 160 с.
6. Матвеев Л.П. Введение в теорию физической культуры. – М.: ФиС, 1983. – 128 с.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Учебное пособие для институтов физической культуры. - М.: ФиС, 1991. – 456 с.

СТРЕЛЕЦ Ю. Ш. ФИЛОСОФИЯ И НАУКА, ИЛИ О КАНДИДАТСКОМ ЭКЗАМЕНЕ «ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ»

(Оренбургский государственный университет)

Эта статья родилась как ответ на теоретический вызов темы конференции «Вызовы XXI века и образование». Практическим же «вызовом» стала модернизация в России философской подготовки специалистов самых разных научных направлений, готовящихся к сдаче нового квалифицированного экзамена «История и философия науки». («История науки») Этот экзамен будет сдаваться, и приниматься в 2006 году по программам, подготовленным специалистами ведущих университетских и академических научных центров. Они были рассмотрены профильными учебно-методическими объединениями (УМО), подкорректированы экспертными советами Высшей аттестационной комиссии и утверждены приказом Минобразования России № 697 от 17.02 2004года.

Таким образом, определен единый минимум требований к уровню знаний по истории и философии избранного научного профиля. Теперь поздно обсуждать, необходимо исполнять. И тем не менее, споры не утихают, если не в отношении необходимости самой модернизации подготовки соискателей ученой степени кандидата наук, то хотя бы в отношении её содержания, критериев соответствия провозглашенной цели формам и способам её практической реализации. Разброс мнений достаточно велик: от приветственных откликов, типа «давно пора преодолеть метафизику и схоластику, мелочное копание в деталях историко-философского и специально-философского материала…» до оценки нововведения как сциентистского реванша, как низведения философии до уровня «служанки науковедения…» (Чьей только «служанкой не побывала уже философия: и богословия, и идеологии, и практического «гуманизма»…!)

Сама попытка «обращения» философии в какую–либо «веру» не нова, и это свидетельствует, кроме всего, о её вечной востребованности, о её роли высшего эксперта, совести культуры, как это понимали немецкие классики (И.Кант, Г. Гегель, И. Фихте и др.). В самом деле, специалисты любого научного направления нуждаются в фундаментальной мировоззренческой подготовке, в систематической критике (в духе Канта) своих базовых аксиом, постулатов, методов и приемов исследования. Это не освобождает их от практики, от гуманитарных оснований деятельности на благо живых людей а, наоборот, вводит в контекст жизни, не позволяя «окукливаться « или, подобно черной дыре, захлопнуться на самой науке, сделав её целью самой себя. Несомненно, полезно и обращение к истории науки, к анализу изменений её парадигмальных установок, принципов осмысления своего предмета. Этого требует современная практика, ставящая вечный вопрос «камо грядеши?», но она же заставляет задуматься за счет чего происходит изменение, что будет вынесено за жесткие «скобки» часов, отводимых на подготовку аспирантов и соискателей ученой степени?

Очевидно, за счет истории философии и собственно самой философии. Можно подумать, что история философской мысли не есть история её настоящего очеловечивания, окультирования вообще, что она может быть заменена историей её специального самознания и оформления в проблематике соответствующего профиля – естественнонаучного или гуманитарного.

Может представиться, так же, что философия, исследующая базовые проблемы человеческой культуры, занимается чем-то своим, специфическим и лишь в конечном итоге выходящим на отраслевые разделы науки и культуры.

На самом деле, у философии практически нет ничего такого, что не имело бы смысла в контексте физики или физиологии, психологии или педагогики химии или астрономии. Она располагается на горизонтах, общих для любой отрасли знания, для любой конкретной «скважины», пробуренной в толще естественной или человеческой природы. Когда говорят о различиях и взаимоотношениях разных религиозных конфессий, часто используют фразу: «До Бога наши перегородки не доходят». Возможно, что и доходят… «Внизу» же, в том горизонте, который питает разные науки, таких перегородок нет точно. Поэтому, самые метафизические, на первый взгляд, проблемы философии, самые схоластические подходы, как считают позитивистски настроенные исследователи, образуют мировоззренческие каркасы, ценностно-вкусовые фильтры, механизмы, «вопрошание о мире и о себе», которые и отличают ученого (всегда философа внутри своего предмета) от исследователя, не интересующего тем, кто и зачем его создал, а в основном – «как он работает?»

В процессе осмысления истории и сущности взаимоотношений философии и науки выкристаллизовались три основные позиции (многообразие других, при всей их специфичности, не выходят за рамки данных трех).

Первая заключается в присвоении философии статуса науки, так что она трактуется, например, как «наука о наиболее общих законах функционирования и развития природы, общества и человеческого мышления». Философия – одна из наук, и специфика её – лишь в фундаментальной широте, глубине охвата мировых явлений, т.е. больше в количественном, чем качественным отношении.

Вторая позиция состоит в разведении в сторону этих» кругов Эйлера», мало чем связанных и чем можно пренебречь для наглядности. Философия здесь, скорее, не наука, а искусство, производство «штучных» мыслей исключительным существом – философом по жизни, или от Бога. Философии нельзя учить и невозможно научиться, от дар природы или Бога.

Третья, вероятно более реалистичная, позиция передается пересекающимися кругами с символами «Ф» и «М», т.е. имеется у них общее поле и специфические части. К общему часто относят 1) стремление проникнуть в сущность вещей, видение за различным единства, за случайным –необходимости, за совпадением – закономерности и т.д.; 2) использование достаточно строгих понятий, определений; терминологическая точность, близость лингвистических конструкций и т.п.; 3) применение общелогических методов исследования – анализа и синтеза, индукции и дедукции, моделирования, аналогии и т.д.

Кроме общего, имеются и существенные различия, не позволяющие отождествить науку и философию и, прежде всего, здесь надо сказать о том, что первая дает человеку объективирование (не путать с объективным!) знание, а вторая – философия – субъектированное знание (которое также не равно субъективному). Когда ученый, особенно естественнонаучного профиля, изучает свой предмет, он стремится вынести «за скобки» человеческие ценности, идеалы, пожелания, интересы и т.п., боясь исказить объективную картину исследуемого явления. Человеческое начало, разумеется, присутствует и здесь, однако, по большей части, оно имеется в виду на выходе исследования в практику, в технологию жизни. Наука может быть уподоблена увеличительному стеклу, настроенному на глубокое проникновение в сущность предмета, и человеческое содержание здесь создает нежелательную «дымку» искажающую объективные свойства вещи, явления.

Напротив, философское исследование можно сравнить со взглядом в зеркало мира, где его вещи соотносятся с человеком, проходят через призму его интересов и ценностей, убеждений и идеалов. Философия не стесняется своей первородной ангажированности человеческим наполнением культуры. Отсюда, получаемое ею знание имеет субъективированный характер. И ещё одна аналогия: когда мы желаем увидеть, допустим, березку в её собственном образе, то используем фотографию, но когда нас интересует её видение человеком, мы приходим в картинную галерею и на полотнах различных художников, от, условно говоря, Сальвадора Дали до Шишкина, созерцаем ту же березку, но в её много-модельном отображении. Нас, как раз, интересует эта разность, обусловленная принципиальной уникальностью внутреннего мира художников, их техники и принципов эстетической деятельности вообще. Неудивительно, поэтому, что философия не стесняется того, что «её много», что существует и паритетны философия русская и французская, древнегреческая и новоевропейская и китайская. Можно ли тогда говорить о том, что философия одна из наук, делать акцент, на их родственных признаках, не видя принципиального отличия? Такой акцент на близости и лежит в основе предлагаемого квалификационного экзамена. Интеллектуальное поле при этом не расширяется, а суживается до методологического обслуживания «позитивной» науки. Пафос же модернизации подготовки будущих ученых состоит в обратном – расширении и углублении, чего в действительности не произойдет, если мы не будем относиться к ученому как философу в его предмете.

Движение вглубь, в саму сущность того, что называется наукой, неизбежно предполагает раздвигание её специфических рамок и скобок; решение любой задачи невозможно без её формулирования в контексте сверхзадачи. Можно ли, например, достичь счастья, вопрошал великий философ (и потому великий писатель) Л.Н. Толстой, если сделать его своей прямой целью? Можно ли, продолжал он, подвести лодку точно к кусту на противоположном берегу реки с быстрым течением, если не направлять лодку выше, чем этот куст? То же самое можно сказать и о подлинно научном исследовании, всегда философски направленном и наполненным. Как часто, пытаясь достичь какой-то заманчиво-практической цели, мы действуем по принципу «вместо», отбрасывая вечно

плодотворный принцип «наряду». «Так вы же сами сказали о жесткости рамок учебных часов»,-возразит кто-то. Действительно, приходится выбирать, однако, квалифицированный экзамен по специальности существует, его никто не думает отменять, и в нем, как нам кажется, надо предусмотреть возможность оценки профильно-методологической подготовки будущего ученого, включая её исторические аспекты. Экзамен же по философии, очевидно, должен модернизироваться в направлении не профильной, а культурно-смысловой концепции человеческой мысли, наработанной веками и многими поколениями.

Один великий физик XX века сказал: «Найти – значит искать рядом», имея ввиду и межпредметные связи, и то, что, наряду с научным знанием, имеется вне – и ненаучное, приносимое художественными, этическими, религиозно-теологическими и другими типами исследований. Философия, обращенная к своему, принципиально нелокализованному, предмету, подобна искусству, которое также охватывает весь мир, питаясь соками всех вещей («Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда» - сказала Анна Ахматова). Подобно теологии, философия пытается постичь и сверхъестественное, трансцендентальное начало естественного мира, используя не только рациональные, но и иррациональные каналы получения о нем информации. Нравственное начало также пронизывает все поле философских исследований, что особенно характерно для работ отечественных мыслителей, предпочитавших оперировать не позитивно очищенным понятием «истина», а нравственно нагруженным – «Правда». Таким образом, философия превращает «мертвую воду знания, как такового, в её живую субстанцию, которая пригодна не только для мытья машин и механизмов, но и для питья, роста органического мира, призванного венчать собой мир неорганический. Вполне понятна и оправдана цель нынешней модернизации подготовки специалистов поднять на высший мировой уровень технологическую жизнь современной России, ибо избран цивилизационный путь её развития. Однако путь в современную культуру, как заметил наш выдающийся философ В. Межуев, идет не через экономику, а через философию, которая выявляет традиционные преимущества России, её национально-исторические особенности бытия в культуре всего мира. Задачей должна стать подготовка не специалистов, а культурной элиты (естественной модификацией которой является и технико-технологическая элита), существующей сразу в трех культурных временах: в античности, увенчанной философией, в средних веках, пронизанной религиозным мироощущением и в Новом времени, пестовавшем науку. Вызов XXI – это вызов всех времен сбора урожая всех культурных сезонов». Это многообразие плодов и должно, по-видимому, стать содержанием современного образования и технологии оценки его эффективности на экзамене.

ТИМОШЕНКОВА О.С. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Кемеровский государственный университет)

На каждом этапе развития общества возникают новые задачи, формирующие новый социальный заказ на подготовку специалистов. На современном этапе развития общества ценятся творческие высококвалифицированного специалисты, способные работать в изменившихся условиях. Сегодня студенту в высшем учебном заведении необходимо не только обладать высоким уровнем знаний, но и нестереотипно творчески подходить к решению различных ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе.

С каждым годом общество предъявляет все более высокие требования к личности человека, уровню общего развития, его образованию, профессионализму и к творческому отношению к своей профессии. Каждая профессиональная школа должна быть направленна на формирование познавательной активности студента, выработку у студентов умений использовать и практически применять полученные знания и формирование творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, так как процесс обучения определяется потребностью общества иметь высококвалифицированных специалистов.

Вуз во многом определяет всю дальнейшую жизнь человека, его активно функционирующую личность как субъекта деятельности. Базовая подготовка, качества личности и активная учеба – это важное условие формирования творческого отношения к профессиональной деятельности студента. Только такая личность может превратится в субъекта процесса обучения. Развитие познавательной активности студентов в учебном процессе, поиск форм и методов обучения и воспитания, переход от массового обучения и воспитания, к персонифицированному развитию творческой личности с опорой на самостоятельную работу, на самовоспитание составляют основные направления в системе высшего образования с учетов сложившейся социально-экономической ситуации.

Современное состояние воспитательно-образовательного процесса в высшей школе строится по единым учебным программам, используется традиционный подход к организации занятий, далекий от творческой развивающей направленности, где нет места для творческого проявления студентов, когда преподаватели не владеют информацией об уровне развития психических сфер каждого студента и т.д. Все это позволяет, с одной стороны, отметить необходимость обращения специального внимания на личность студента как одну из важнейших целей высшего образования. С другой стороны, следует признать, что в современной практике вузов еще не сложилась тенденция, взгляд на реформирование содержания и процесса профессиональной деятельности с точки

зрения формирования творческого отношения студента как будущего профессионала.

В свое время К.Д. Ушинский справедливо отмечал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать тоже его во всех отношениях». Студенты, как известно, отличаются друг от друга своими природными данными, условиями жизни и воспитания, складом характера и свойствами темперамента, мировоззрением, ценностными ориентациями, уровнем профессиональной подготовленности, направленности личности, потребности в предстоящей профессиональной деятельности и т.д. Так получается, что они обладают, разними индивидуально-психологическими особенностями, которые обуславливают эффективность их труда, их взаимодействие с коллегами и преподавателями. Особое значение в свете этого приобретает проблема сформированности потребности в профессиональной педагогической деятельности на этапе обучения в вузе.

Формируя у студента творческое отношение к своей будущей профессиональной деятельности педагогу следует моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций; формировать цели обучения и воспитания студентов с учетом образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, результатов применения различных методов, приемов, средств воспитательно-образовательного процесса; реализовать личностно-ориентированный подход к студентам на основе оценки потенциальных возможностей: интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых, профессиональных качеств, креативности общения, креативности мышления, уровня коммуникабельности, самооценки личности; планировать профессиональную дальнейшую деятельность.

Основная цель творческого отношения – это «разбудить» в человеке творца и развивать в нем заложенный творческий потенциал, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность и в то же время не наносящие вреда природе, воспитать потребность в творческом образе жизни.

Мы считаем, что на формирование творческого отношения к будущей профессиональной деятельности влияет сложная и многообразная система психологических предпосылок, адаптированных к каждой возрастной категории и образовательному уровню. Поэтому все виды и формы организации профессиональной деятельности в системе высшего образования направлены на формирование положительной мотивации и удовлетворенности результатом своей профессиональной деятельности.

Условием формирования творческого отношения студента к будущей профессиональной деятельности являются доминирование активного познавательного интереса в мотивационной структуре личности обучающего и творческий характер учебно-познавательной деятельности. Первое условие выполняется, если усилия педагога и обучающего направлены на развитие внутренних мотивов познавательной деятельности, которые активизируют умственные

способности, мыслительные процессы и, воздействуя с ними, стимулируют и выход за рамки заданного. Второе условие обеспечивается нацеленностью участников процесса обучения на творчество. Тогда обязательные репродуктивные действия являются частью собственного творческого процесса. А последний в обучении понимается не только как освоение механизмов деятельности, но и как процесс формирования необходимых для творчества личностных качеств.

Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и оригинальных творческих задач, студент, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в сопоставлении с исходными данными; анализ имеющихся средств, пригодных для проверки предположений и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулирование новых задач. Педагогический процесс, организованный в соответствии с поставленной задачей, представляет собой совокупность педагогических приемов и стимулов, направленных на формирование у будущего специалиста психологической, теоретической и практической готовности творческому отношению к профессиональной деятельности по решению учебных и учебно-профессиональных задач.

Несмотря на разнообразное освещение в литературе вопросов формирования творческого отношения к своей будущей профессиональной деятельности и опыт их практического решения, нарождающиеся тенденции в развитии общества, науки и образования высветили в них новые грани, и тем самым еще больше актуализировали данную проблему и попробовали переосмыслить ее с точки зрения создания условий для формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в максимально возможных пределах.

Система обучения и воспитания в том виде, в котором она существует, должна бы, по идее, не только передавать знания того или иного предмета, но, прежде всего, учить студента способом эффективного использования знаний в практической профессиональной деятельности, то есть формировать у студентов творческое отношение к своей профессиональной деятельности, то есть находить нестандартные, оригинальные решения тех проблем и задач, которые встают на профессиональном пути специалиста. Это предполагает использование всех резервных возможностей личности студента, а также создание благоприятных социально-экономический и психолого-педагогических условий для полноценной учебной деятельности студента, наконец, для обретения будущим специалистом твердой уверенности в том, что его знания, его научный, творческий потенциал будут востребованы обществом.

Итак, перед высшей школой стоят сегодня новые задачи, решение которых связано принципиальным переосмыслением всех традиционных средств воздействия на личность студента в воспитательно-образовательном процессе вуза, в котором субъективная позиция будущего специалиста составляет основу развития его творческого отношения. Следует помнить, что профессионально-творческие качества личности не возникают отдельно от других ее компонен-

тов, а подчинены законам формирования личности в целом на этапах обучения и самообучения, деятельности и общения.

УДОВИНА Ю.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ

(Оренбургский государственный университет)

Эмоционально-нравственная отзывчивость, это такое состояние души и бытия человека, при котором нравственные принципы, принятые им посредством разума (мышления), переводятся во внутренние побудители небезразличного, гуманного системообразующего фактора деятельности.

Необходимо выделить средства и критерии проявления эмоционально-нравственной отзывчивости. Эмпатия, является главным средством деятельностного проявления эмоционально-нравственной отзывчивости. С помощью эмпатии (вчувствование) и ассоциативного способа мышления подросток сможет проявлять небезразличное отношение к людям и живым существам.

Способность проявлять эмоционально-нравственную отзывчивость зависит от многих факторов:

1. Высокого уровня потребностей и мотивов;
2. Знания нравственных принципов и норм;
3. Способности к децентрации, эмпатии;
4. Уровень самосознания личности (Я-концепции)
5. Развитости воображения и мышления;
6. Направленности мировоззрения и мировосприятия;
7. Развитость эмоционально сферы – то есть способность испытывать и проявлять широкий спектр эмоций и чувств.

С помощью развития определенных выше способностей и критериев, мы планируем на уроках по истории России и новой истории, сформировать у подростков эмоционально-нравственную отзывчивость как компонент поведения.

Мотивы и потребности подростка, при гуманистическом мировоззрении должны быть направлены на социум и духовные аспекты своего бытия и жизни окружающих людей. Знание нравственных норм и принципов, должны помочь подростку в выборе правильной линий поведения, правильной реакции в той или иной ситуации, опять таки соответствующей гуманистическому мировоззрению и небезразличному отношению к окружающей действительности. [1, 26]

Эмпатия как эмоциональный отклик осуществляется в элементарных (рефлекторных) и высших личностных формах (сочувствия, сопереживания, сорадования). как эмоциональный отклик он осуществляется в элементарных (рефлекторных и высших личностных формах (сочувствия, сопереживания, сорадования). По мнении. Многих исследователей данного феномена, в его основе как социального познания и высших форм эмпатии как эмоционального отклика лежит механизм децентрации.

Способность к децентрации определяется в психологии и педагогике как один из механизмов преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения позиции субъекта путем их столкновения, сопоставления и интеграции с другими позициями, мнениями.[6, 164] Источником децентрации является непосредственное или интерриоризированное общение с другими людьми, в ходе которого происходит столкновение противоречивых представлений, побуждающих личность изменить собственную познавательную позицию.

Самосознание определяется в психолого-педагогической литературе как осознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе. Самосознание имеет иерархию проявления самочувствия через самопознание до высшего - самоотношения, объективирующихся в самоконтроли и саморегуляции своего поведения.[2, 134] От уровня самосознания личности подростка, зависит его способность отвечать за свои действия и следовать нравственным требованиям и нормам.

От развитости воображения зависит способность проявления гуманных, небезразличных чувств подростком; с помощью понимания и эмпатии понять физическое или духовное состояние определенного человека; проявить тактичность и уважительность при оказании необходимой поддержки и психологической помощи. Воображение является психическим процессом создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств, путем перестройки имеющихся у человека представлений.[3, 28]

Мышление есть психический процесс, благодаря которому подросток отображает существенные признаки и связи предметов и явлений окружающей действительности, постигает закономерности развития окружающего мира, предвидит возможные ситуации и действует сообразно ситуации. Ассоциативное мышление, способствует проявлению эмпатийных переживаний.[3, 49] То есть, подросток с помощью ассоциации с собой, со своими переживаниями, может понять, глядя на человека, какие он испытывает чувства или физическое состояние.

Чтобы иметь возможность проявлять эмпатию, способность к децентрации и ассоциативное мышление, нужно обладать наблюдательностью. Это определенная психическая способность человека, подмечать характерные, но мало заметные особенности предметов и явлений. У человека, систематически упражняющегося в наблюдении, совершенствуется культура наблюдения и развивается такое свойство как наблюдательность. Наблюдательный человек видит больше. Понимает глубже, так как улавливает малозаметные, но существенные признаки предметов, явлений, событий. Такой человек имеет возможность делать более правильные выводы, тоньше осмысливать происходящее, больше понимать окружающий мир, людей и себя.

Все перечисленные способности не будут эффективны, если у подростка не будет сформировано гуманистическое мировоззрение. Само понятие мировоззрения личности, трактуется в философии и педагогике как система взглядов на мир в целом, на отношение человека к обществу, природе, самому

себе, как основная форма направленности поведения и деятельности личности в социуме. Гуманистический образ жизни и соответствующее ему мировоззрение обусловлен нравственными нормами и ценности. [4, 119] Системой установок личности, направленных на социальные объекты, которая представлена в сознании переживаниями гуманных, небезразличных чувств и реализуется в общении и деятельности, в аспектах соучастия и помощи другим людям, понимании и принятии других людей вне зависимости от их социального положения.[5, 21]

На основе исследованных теоретических аспектов и составляющих эмоционально-нравственной отзывчивости мы разработали спецкурс по истории России и новой истории для 7-х классов. Целями спецкурса, который называется «Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости через историю» являются:

1. Повысить уровень потребностей и мотивов деятельности подростков;
2. Добиться того, чтобы подростки знали сущность и способы проявления нравственных требований и законов.
3. Изменить или скорректировать мировоззрение учащихся соответствующее гуманистическому.
4. Развить способность испытывать и проявлять наиболее широкий спектр чувств и переживаний.
5. Способствовать развитию воображения учащихся.
6. Научить способности к децентрации.
7. Развить уровень самосознания подростков.

Задачей спецкурса является проведение внеклассных занятий по истории России и Новой истории, на которых, с помощью развития вышеперечисленных способностей и свойств личности, развить у подростков эмоционально-нравственную отзывчивость как способ их поведения в обществе и отношение к людям и живым существам.

План проведения занятий выглядит следующим образом:

1.1.С помощью картин известных художников, соответствующих теме и портретов исторических личностей мы планируем помочь подросткам понимать и различать душевные состояния человека, а также определяем, насколько учащиеся могут с помощью воображения понять состояние души данного человека;

1.2.Обсуждение с учащимися эмоций и характера человека на портрете или картине, чтобы привить и выявить способность наблюдать, анализировать, понимать состояние другого человека;

1.3. С помощью беседы, узнать какие чувства испытывали подростки, глядя на портрет или историческую картину.

2. С помощью подробного рассказа о личности и жизни правителя или деятеля искусства способствовать развитию у подростков повышения мотивации, потребностей, воображения, эмоций.

3. Попросить написать учеников написать небольшое сочинение, в котором они изложили бы все свои чувства, ощущения и эмоции относительно увиденного или услышанного на уроке. С помощью сочинения мы хотим добиться способности учеников узнавать, оценивать, знать и проявлять широкий спектр гуманных чувств, эмоций и переживаний.

4. Способность к эмпатии и децентрации мы планируем развить на занятиях по психотренингу, которые будут проводиться совместно с внеклассными занятиями по истории.

5. С помощью этических бесед на внеклассных занятиях по истории мы планируем добиться знания подростками норм, принципов и законов нравственности и морали, какими они были в прошлом и какими они стали сейчас; вывить различия и сходства в морали и нравственности прошлых времен и настоящего времени.

Необходимость проведения спецкурса зависит от степени сформированности вышеперечисленных свойств и способностей человека, а, следовательно, от степени развитости эмоционально-нравственной отзывчивости как поведенческого аспекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976 – 158с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986 – 420с.
3. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л.: Из. Ленингр. Ун-та, 1970 – 135с.
4. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе (2-е издание). М.: Просвещение, 1974 – 223с.
5. Васильева З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности (5-8 классы). Л., 1973 - 208с.
6. Современный словарь по педагогике/ Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001.-928 с.

УХАНОВ В.С.НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГООБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(Оренбургский государственный университет)

Российская образовательная культура всегда обладала двумя несомненными достоинствами: высокой развитостью и способность к конструктивному культурному диалогу с другими европейскими культурами. Мы говорим здесь о собственно образовательной культуре, а не о ее идеологических «шорах». Вместе с правовой, содержательной и организационной модернизацией образования меняются смыслы, цели и задачи оценки, наращивается ее методологический потенциал.

В работах известных педагогов и ученых нашей страны профессора Селезневой Н.А. и Бархатовой Т.А. рассматривается складывающаяся сегодня практика оценки качества образования на разных уровнях: федеральном, региональном, институциональном [1].

Система внешней оценки высшего профессионального образования на общестрановом уровне реализуется в соответствии с федеральными законами.[2]. Раскрываются некоторые инновационные подходы в области оценки качества профессионального образования, включая формирование многоуровневых *мониторингов* качества, приведены примеры структуры аналитических докладов о состоянии высшего профессионального образования в трехуровневом измерении. Новая категория квалиметрии образования *мониторинг* качества – позволяет объединить задачи анализа и оценки. Посредством мониторинга представляется возможным организовать комплексную обратную связь в системе качества образования. Более того, категория мониторинга вбирает в себя многообразные связи образования и обладают высокой эвристической («разрешающей») способностью. В ней сходятся вопросы, связанные с качеством образования, моделями оценки, критериями и показателями качества образования. Мониторинг предполагает решение проблем средств и технологии оценки и делает реальным получение системно организованной информации о состоянии качества.

Представленные вниманию данные мнения специалистов отражают общий подход к исследованиям проблемы качества высшего образования в России, сложившийся в последние 15 лет в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов и более чем в 30 его региональных филиалах на базе вузов в 22 городах России [3].

В соответствии с Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», базовый термин «высшее образование» или «высшее профессиональное образование» используется в трех смыслах: а) как результат, б) как процесс, в) как образовательная система.

Высшее образование как результат понимается как характеристика определенного уровня (ступени) общего, профессионального и социального развития человека, приобретенного им по итогам обучения в ВУЗе.

Высшее образование как процесс интерпретируется как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенного государственного образовательного уровня (ценза) – высшего образования.

Высшее образование как образовательная система рассматривается как социальный институт и подсистема в системе непрерывного образования как сфера духовного производства, становления и развития человека.

Возвращаясь к общему определению «качества высшего образования» как процесс, как структуры качества высшего ной модели на рисунке 1.

- очевидные связи

- латентные (неявные) связи

Объекты мониторинга

Выделенные элементы общей структуры качества высшего образования выступают объектами мониторинга.

Рисунок 1 – Общая структура качества высшего образования

Многие проблемы и негативные явления в системе оценки качества высшего образования связаны с позицией руководства и несовершенством экономических отношений.

Во-первых, обсуждаемый думским большинством пакет законов об образовании ликвидирует его *бесплатность*, а стало быть – доступность для большинства народа.

Конструируется система, преимущественно по финансово-экономическому основанию, при реализации которой желающие получить *полноценное* образование будут вынуждены платить и в средне школе и при поступлении в ВУЗ, и в самом ВУЗе. Снимается запрет сокращать число бюджетных мест в ВУЗах.

Во вторых, многие ВУЗы лишаются федеральных гарантий и передаются в ведение региональных властей. Это в корне разрывает всю системность качественного образования.

В-третьих, реальная зарплата педагогов, и без того нищенская понижается. Вряд ли кто будет спорить, что нормальный, творческий труд педагога может быть реализован только при зарплате в 2-3 раза выше прожиточного минимума. Притом нанимателем свободного педагогического труда может быть только государство.

В-четвертых, качество учебного процесса зависит и от материального положения учащегося, студента. Государство должно обеспечить жизнь студента не только стипендией выше прожиточного уровня, но и общедоступными, благоустроенными учебными и жилыми помещениями, качественным учебным оборудованием информационными системами [4].

И речь идет не только о низких зарплатах педагогов, но и о нищенском бюджете государственных учебных заведений, при котором невозможно приобрести даже самые необходимые ученые пособия, а часто – даже учебники [5]. Не устоявшиеся образовательные программы, кадровые проблемы (не все из которых связаны с низкими зарплатами), - вот одна из основных проблем высшей и средней Российской школы. Однако не все проблемы решаются прямым вливанием средств. Увеличение заработной платы не обязательно приведет непосредственно к повышению качества образовательных услуг. Опыт частных ВУЗов, школ, в том числе ряда элитных гимназий и лицеев, имеющих источники дополнительного финансирования, показывает, что уровень образовательных услуг и непосредственно качество знаний студентов (а в особенности школьников) лишь частично зависит от зарплаты персонала и материальных условий образовательной структуры.

Непродуманность финансовой политики России можно проиллюстрировать следующими высказываниями: Ректору МГУ академик В.А.Садовничий считает «изменится, я бы сказал, «философия» финансирования. Думаю вам знаком провозглашенный ныне лозунг: «Деньги следуют за

студентом…» [5], а экс-министр образования РФ В.Филлипов говорит: «… многие программы в тех вузах, которые не могут их реализовывать, где нет кадров и материальной базы, закроются. Оставшиеся бюджетные деньги можно будет разделить между теми, кто действительно может эти программы реализовать. По сути – это поддержка ведущих университетов [6]. Следовательно, будет иметь место не увеличение, а лишь некоторое перераспределение имеющихся ресурсов, затрачивающие только высшую школу.

Вызывает опасение и то, что упрощенные подходы к образованию усугубляются новыми требованиями к нему, выдвигаемые современными студентами (в духе идеологии постмодерна) [7].

- Знания – товар, который в чистом виде продается и покупается, но в строго обусловленных количествах и соответствующей упаковке;
- Стремление обладать «полезным знанием»;
- Желание получить полезное знание с наименьшими затратами сил и времени;
- В процессе обучения получать удовольствие;
- Уход от любых этических концепций в образовании («отрицание нравственных вопросов»).

К чему же может привести следование подобным требованием со стороны ВУЗа, в надежде принять максимальное число студентов (как правило на платное отделение)?

Во-первых, в процессе обучения на первое место ставится финансовое благополучие, на второе – требования студентов, усиливается «диктат студента»: ряд предметов объявляется ненужным, студенты начинают сверхактивно вливаться в образовательный процесс.

Во вторых, процесс обучения все в большей степени превращается в «игру в обучение» (нельзя «перегружать» студентов заданиями, они могут сдавать столько раз, сколько понадобиться, преподаватель «не имеет права» ставить плохие оценки и т.д.) Таким образом, сессия превращается в фикцию и обратной связи вообще нет (или же все это выражается в сборе денег (образование ведь товар!) отдельными преподавателями).

В третьих, снижение информированности учебного процесса: студентам выдаются разнообразные рабочие тетради и опорные конспекты (некоторые студенты только следят на лекции, а не говорит ли преподаватель чего-нибудь лишнего). Этими тетрадями и конспектами и исчерпывается изучение предмета.

Методическая база оценивания качества образовательных услуг и выявление рычагов регулирования этих процессов являются одним из основных требований, предъявляемых к российской системе образования при ее вступлении в Болонский процесс на правах полноценного участника. Все это заставляет выработать четкую и взвешенную позицию по поводу контроля ка-

чества знаний и модернизации системы российского образования, чтобы не потерять в недалеком будущем свои исконные конкурентные преимущества: высокий уровень образования и высококвалифицированных специалистов.

Список использованных источников:

1. Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Под общей редакцией ректора МГУ академика В.А.Садовничева.- Москва: МГУ им. М.В.Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2002.-288с.
2. Лазутова М.Н., Селезнева Н.А., Субетто А.И. Сравнительный анализ законов об образовании государств-участников содружества независимых государтсв и государств Балтии. Часть1. –М.-СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,2000.-292 с.
3. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов. 2002 – 95с.
4. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)/Под науч.ред. д-ра пед.наук, профессора В.И.Байденко.- М.Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2004.- 416с.
5. Савицкая Н. «Бакалавры России не нужны…» Независимая газета 2004.16.01.С.1.
6. Анисимова Г. Равнение – на Евростандарт. Россия присоединилась к «Болонскому процессу». Учительская газета 2003.14.10.
7. Покровский Н.Е. Университет: храм науки или оптовый рынок знаний? // Вестник информационно-образовательного портала Auditorium.ru. 2002 год М., 2003.С.12-13.

ХУДЯКОВА Н.Л. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

(Челябинский государственный университет)

Согласно онтологической, или структурно-генетической, концепции система ценностей, прежде всего, представляет собой личностную развивающуюся структуру. Как элементы личностной структуры ценности - это мыслительные образы, фиксирующие стремление человека (людей) к осуществлению такой культурно-опосредованной формы его отношений с действительностью (с миром и с самим собой), которая предстаёт для него как значимая сама по себе, соответствует его предельным на момент возникновения ценностей социально-культурным и природным возможностям и создает для него сферу должного. Значимой выступает та форма отношений человека с миром и с самим собой (форма его поведения, деятельности), которая переживается человеком как сущностно необходимая, так как направлена на удовлетворение его потребностей и обеспечивает разрешение или предотвращения возникающих при этом противоречий. Таким образом, ценности являются средством разрешения противоречий и как таковые характеризуются различной степенью универсальности, а также различной степенью общезначимости.

Личностные ценности – это структуры индивидуального сознания. В качестве общественных ценностей чаще всего рассматриваются объективированные ценности, то есть, знания об общезначимых ценностях, которые возникли как личностные. В то же время общественные ценности могут рассматриваться и как личностные общезначимые ценности членов социальной общности, выступающие ценностной основой построения общественных отношений. Ценности и знания о ценностях обозначаются посредством слов, значение которых может быть истолковано на уровне либо общих представлений, либо понятий, либо категорий. Способ истолкования всегда соответствует степени универсальности ценностей и степени их общезначимости.

Важным является то, что, во-первых, ценности – это предметно-определенные стремления людей. Это касается и личностных и общественных ценностей. Так как в обществе что-либо выделяется как ценность, если наблюдается стремление людей к осуществлению этого чего-либо. Просто позитивное отношение, позитивная оценка не достаточна для того, чтобы что-либо стало восприниматься людьми как ценность, как нечто общезначимое, сущностно необходимое. Во-вторых, в ценностях фиксируется стремления людей не к получению или созданию какого-то объекта, не к возникновению какого-либо качества личности, а к определенной форме, т.е. способу организации отношений этого человека с миром, такому отношению, в котором он и проявляет определенные личностные качества или является обладателем желанного объекта.

Ценности возникают в сфере еще не осознанного в результате работы индивидуального духа, совершаемой при непосредственном переживании человеком отношений с действительностью и с опорой на тот опыт человека, актуали-

зации которого задается качествами и свойствами применяемых им культурных средств в их взаимодействии с действительностью. О возникновение ценностей в результате работы индивидуального духа писали М. Шелер, В.Дильтей. М. Шелер возникновение ценностей связывает с актами индивидуального духа, управляющего и руководящего влечениями человека. Согласно его исследованиям индивидуальный дух возник в результате качественного преобразования внутреннего энергетического психического центра, присущего всем живым организмам и обеспечивающего целостность их жизни. Посредством работы индивидуального духа, которая представлена актами сублимации, трансцендентности и интенциональности, происходит торможение существующих у человека стремлений (управление его влечениями) и их растормаживание, сопровождающееся возникновением новой предметной определенности этих стремлений, которая фиксируется в личностных ценностях (руководство влечениями человека). Таким образом, преобразование психического центра живого организма в индивидуальный дух привело к исчезновению генетической заданности предметов потребностей и способов их удовлетворения. Это проявляется в том, что человек рождается с открытой программой жизни, т.е. свободным.

Способность духа менять направленность энергии влечений человека проявляется как открытость человека миру, признанная его сущностным качеством такими мыслителями, как М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Гелен, А. Портман, В. Франкл и др. Она выражается в соотнесённости границ потенциальных возможностей человека с целостностью всего мира, существующего независимо от него. Такая соотнесенность, прежде всего, осуществляется через возникновение личностных ценностей, которые, фиксируя возникающую под влиянием индивидуального духа предметную направленность стремлений человека, являются первичной формой установления им новых связей с действительностью. Условия установления этих связей и образуют достаточное основание возникновения ценностей.

Проведенные исследования позволили установить, что в качестве такого основания выступает переживание человеком динамичной целостности бытия, возникающее при установлении им любого культурно-опосредованного отношения с действительностью. Это переживание является первичным дорефлексивным переживанием и проявляется как интуиция целостности (интуиция недостающего) (Ж.-П. Сартр), и посредством которого человеку открывается истина бытия (Г.В.Ф. Гегель, С. Франк, М. Хайдеггер). Динамичную целостность бытия, которая есть характеристика бытия человека и его цель, содержащаяся в самом этом бытии, человек переживает, согласно исследованиям С. Франка, через сознание в широком смысле, Ж.-П. Сартра - через дорефлексивное сознание, Э. Блоха - через «еще не осознанное», М. Хайдеггера – через dasain («присутствие», «тут-бытие»). Переживание человеком динамичной целостности бытия, есть переживание им основных моментов развития, которые определяют структуру сознания. Поэтому, переживание человеком противоречий приводит к возникновению у него стремления к их разрешению, возникающего из переживания человеком необходимости «единого» как момента развития, восстанавливающего целостность бытия. Стремление к такому «единому»

есть стремление к установлению гармоничной формы отношений человека с действительностью, которое является формой проявления необходимого, а поэтому и воспринимается человеком как значимое. Необходимость, обусловленная моментами развития - процесса, посредством которого устанавливается целостность всего существующего, рассматриваемого как всеобщее качество всего существующего, как сущность самого бытия, трактуется нами как сущностная необходимость. Она определяет направленностью активности человека, соотносимую с общей направленность развития мира. Таким образом, обнаруживается, что в результате переживания человеком динамичной целостности бытия у него возникает стремление, имеющее основные признаки того, что обозначается как ценность: оно начинает определять направленность активности человека на то, что значимо для него само по себе.

При исследовании условий воспроизводства достаточного основания возникновения ценностей, были выделены основные качества и функции ценностей. Наиболее значимые из них следующие. Во-первых, ценности, возникающие из переживания человеком динамичной целостности бытия, выражают предметную определенность стремлений человека к снятию противоречий и воссозданию единого. Это означает, что полное описание ценностей составляют и энергийные (указание на наличие стремления человека, которое может характеризоваться через интенсивность, силу, длительность стремления и т.п.), и предметные качества (предметы стремлений человека и их характеристики). Во-вторых, переживание человеком динамичной целостности бытия, в результате которого происходит различение двух моментов развития, предполагает оценивание. Феномен ценности возникает на основе оценивания человеком, которое осуществляется посредством работы индивидуального духа в дорефлексивном сознании. Только при этом условии сохраняется непосредственная связь возникновения ценностей с целостностью бытия. Возникновение ценностей происходит в результате согласования информации о чувственно-воспринимаемой человеком действительности (или единства чувств), которое осуществляется через взаимное оценивание относящихся сторон в ценностном отношении, являющимся аспектом любого целостно-нерасчлененного отношения человека с действительностью. Результатом такого взаимооценивания является возникновение в сознании человека образа такой формы его отношения с действительностью, которая выстраивается на основе согласования качеств относящихся сторон этого отношения. В-третьих, средством разрешения противоречий в отношениях человека с действительностью может быть только та форма отношений, которая стала ему присуща, то есть культурно-опосредованная форма. Используемые при этом культурные средства своими возможностями задают границы восприятия человеком независимого от него мира и границы возможностей человека как при выделении им противоречий, так и при определении характеристик формы отношений, позволяющей их разрешить. Таким образом, несмотря на то, что любая ценность в своем потенциале является формой выражения стремления человека к гармоничной форме отношений, актуально ценности выражают его стремления лишь к форме культурно-опосредованных отношений, оптимальной по отношению к качествам применяемых им

определенных культурных средств. Многообразие культурных средств, используемых людьми, порождает многообразие ценностей. В-четвертых, как необходимость может рассматриваться только еще не установленная форма отношений, которая в этом случае может быть представлена через мыслительный образ, поэтому формой существования ценностей может быть только мыслительная форма, т.е. структура сознания. В- пятых, то, что имеет предметную определенность, может быть осознано, поэтому ценности, возникшие в сфере бессознательного, могут быть осознаваемы человеком. Такое осознание происходит с опорой на предметно оформленное содержание опыта человека, которое выступает в качестве культурного средства. Это средство и становится той «призмой» через которую человек воспринимает содержание своего собственного сознания, поэтому человеком могут осознаваться далеко не все характеристики образа отношений, стремление к которому фиксируется ценностью. Это качество ценностей и приводит к тому, что как ценности выделяются то качества человека, то какие-либо объекты и явления, без учета их включенности в определенные отношения человека с действительностью.

Выделенные качества ценностей позволяют определить следующие их функции: функцию согласия, проявляющуюся в том, что ценности представляют собой образы единого, т.е. установленного согласия между субъектом и объектом отношения; функцию разрешения противоречий и регулятивную функцию. Ценности, возникающие в результате актов индивидуального духа, создают сферу трансцендентного бытия человека, которая входит в противоречие с его фактическим бытием, создавая тем самым предпосылки развития человека, т.е. упорядоченность его жизни в соответствии со структурой развития.

Воплощение ценностей людей осуществляется через создание ими новых культурных средств, порождающих новые связи в мире, а, значит, и новые противоречия, переживание которых приводит к возникновению качественно новых ценностей. Вновь возникающие ценности характеризуются большей степенью абстрактности образа той формы культурно-опосредованных отношений, которая необходима для разрешения противоречий, и обладают, как средство разрешения противоречий, большей степенью универсальности. Возникновение ценностей нового уровня общности можно рассматривать как идеализированный выход человека «за» противоречия менее высокого уровня общности, т.е. трансцендирование.

Возможное повышение степени абстрактности форм отношений человека с миром, стремление к которым фиксируется ценностями, создает возможность повышения степени их универсальности как средства разрешения противоречий, а, следовательно, и повышения степени их общезначимости. Можно предположить, что процесс повышения степени универсальности культурных форм отношений может продолжаться до тех пор, пока не выделится предельно универсальная форма отношений, основу которой будет составлять предельно универсальное средство отношений, позволяющее человеку устойчиво воспроизводить свою открытость миру.

Возникшие ценности становятся частью системы личностных ценностей и личностного опыта человека. Система личностных ценностей – это комплекс

взаимосвязанных и взаимообусловленных личностных ценностей, одновременно существующих в сознании человека и определяющих направленность активности человека (поведения и деятельности), его будущее. Система личностных ценностей складывается как иерархическая, динамичная (т.е. способная к перестройке) личностная структура, которая существует в модификационных формах, складывающихся в соответствии с видами переживаемых человеком культурно-опосредованных отношений. Модификационные формы личностной системы ценностей отражают значимые для человека качества тех отношений, в которых они выступают ценностными основами, а также различную степень личностной общезначимости этих качеств. Для обозначения системы ценностей индивида, существующих в его сознании в одно время, мы используем понятие «ценностный мир человека». Ценностный мир человека является ядром его жизненного мира, образующим архитектонику мира человека в целом.

Исследования структуры ценностного мира человека показали, что вся система ценностей выступает в качестве ценностных основ отношений. Ценностные основы отношений – это начало установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью, в качестве которого выступает модификационная форма его личностной системы ценностей. Она образует направленность активности (ценностную направленность) человека на воспроизводство того первичного образа устанавливаемого отношения, в котором зафиксированы наиболее значимые, необходимые для человека качества этого отношения.

В связи с тем, что в качестве ценностной основы отношений выступает вся система ценностей, обнаруживается необходимость в такой характеристике этой системы, которая бы позволяла зафиксировать общий вектор направленности стремлений человека, фиксируемых всеми ценностями, входящими в неё. В качестве таковой выступает ценностная ориентация.

Ценностная ориентация является устойчивой характеристикой личностной (или общественной) системы ценностей, отражающей общий вектор предметной направленности фиксируемых ценностями стремлений человека (людей) и независимой от модификационных изменений этой системы. Посредством понятия «ценностная ориентация» характеризуется направленность активности человека, соотносимая с определенным общим типом систем ценностей. Ценностная направленность – это предметная направленность активности человека при организации им деятельности, отражающая его стремление к воспроизводству такой культурно-опосредованной формы отношений, качества которой определяются модификационной формой системы личностных ценностей человека. Ценностная направленность характеризует направленность активности, определяемую ценностными основами определенного вида отношений, или определенного вида деятельности.

Выявленные характеристики ценностного мира человека позволили сделать следующие выводы: 1) качественной характеристикой ценностей является мера их универсальности и мера их общезначимости; 2) изменение меры универсальности и меры общезначимости ценностей есть процесс направленный, закономерный и необратимый. Все эти признаки свойственны развитию, поэто-

му, можно предположить, что процесс универсализации ценностей (который отражает и повышение степени универсальности ценностей, как средства разрешения противоречий, и повышение степени их общезначимости) есть процесс развития ценностного мира человека, включенный в развитие мира как целостности.

Развитие ценностного мира человека – закономерное, направленное качественное изменение системы личностных ценностей, характеризующееся повышением степени их универсальности как средств разрешения противоречий и степени общезначимости. Развитие ценностного мира человека характеризуется последовательным возникновением основных типов систем ценностей: ценностей индивидуально-полезного, ценностей социально-значимого; ценностей личностно-значимого и ценности родового значимого.

Ценности индивидуально-полезного – это ценности, фиксирующие стремление человека к зафиксированным на уровне конкретных представлений формам отношений, которые определяются им посредством эмоциональной оценки как полезные для удовлетворения потребностей витального уровня. Возникают на основе освоения человеком действий с орудиями и предметности мира, представленной материальными предметами и их свойствами, обнаруживаемыми посредством предметно-чувственного восприятия. Ценности индивидуально-полезного – это мыслительные образы, фиксирующие стремление человека к формам отношений, обеспечивающих оптимальный способ удовлетворения его потребностей на витальном уровне, в переживании которых еще не вплетается осознание человеком себя как части социума. Несмотря на то, что предметом стремлений в ценностях индивидуально-полезного выступает конкретная форма отношений человека с действительностью, сознанием в первую очередь выделяется материальный объект этого отношения. Ценности этого типа возникают у детей, примерно до трех лет.

Ценности социально-значимого – это ценности, фиксирующие стремления человека к нормативным формам отношений, признаваемых необходимыми и достаточными (оптимальными) теми индивидами и социальными группами, которые воспринимаются этим человеком как значимые. Возникают в результате освоения человеком способов построения отношений с действительностью, в основе которых лежит использование общих представлений, сформированных в его опыте, или понятий, трактовки которых выработаны другими людьми. Ценности социально-значимого возникают у индивида в результате преимущественного воздействия на него тех людей, которых он воспринимает как значимые. Общий этап развития ценностного мира человека, на котором возникают системы ценностей социально-значимого, представлен несколькими промежуточными этапам. На каждом из них у индивида возникают системы ценностей социально-значимого, характеризующиеся следующими ценностными ориентациями: 1) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений с действительностью, характерных для значимых взрослых (3 года; 2) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений с действительностью, одобряемых значимыми взрослыми (с 4 лет до подросткового возраста); 3) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений,

одобряемых значимой группой сверстников (с подросткового возраста); 4) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений, одобряемых значимыми людьми. На первых трех промежуточных этапах становления ценностей социально-значимого основанием выделения значимых для индивида людей являются межличностные отношения, а на четвертом этапе – деловые отношения, т.е. связанные с освоением, с осуществлением какого-либо вида деятельности, с успехом в ней. Увлеченность человека каким-то делом, возникающая на основе ценностей социально-значимого, позволяет ему осознать и оценить свои возможности. На этой базе и возникают ценности личностно-значимого.

Ценности личностно-значимого – это ценности, фиксирующие стремление человека к формам отношений с действительностью, которые признаются им необходимыми и достаточными (оптимальными) по отношению к личностной трактовке тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность. Если человека, вышедший на этот уровень развития своего ценностного мира, продолжает повышать уровень своей личностной культуры, стремясь выйти на общий уровень мировой культуры, происходит возникновение ценности родового значимого.

Ценность родового значимого – предельно универсальная ценность, фиксирующая стремление человека к гармоничной форме культурно-опосредованного отношения (отношения любви как такового), создающей возможность полной актуализации открытости человека миру и его устойчивого идеализированного выхода за рамки ценностной состязательности.

Процедура возникновения новых личностных ценностей предполагает их согласование с имеющейся системой личностных ценностей. Структурой мыслительной формы (ценности) эта связь фиксируется как отношению полюса абстрактной значимости, представленного системой имеющихся ценностей, и полюса конкретной значимости, отражающего вновь возникшую предметную определенность стремлений человека. Механизм транзитивности (переноса) и оборачивания, основанный на отношениях полюсов абстрактной и конкретной значимости, обеспечивает развитие ценностного мира человека как целостности через возникновение ценностей с предметными характеристиками более высокого категориального уровня, чем прежние. Такого рода ценности становятся ценностнообразующим основанием возникновения новых систем ценностей, базирующегося на последовательном освоении человеком основных групп культурных средств и основных предметностей мира, задающих границу возможностей человека. Это положение определяет характер основных типов систем ценностей, последовательно складывающихся на основных этапах развития ценностного мира человека. Возникновение каждого типа ценностей приводит к идеализированному выходу людей за состязательность ценностей прежнего типа. Возникновение ценности родового (универсально) значимого, которая фиксирует стремление человека к установлению гармоничной формы отношений с действительностью, или отношения любви как такового, выводит человека за любую ценностную состязательность.

Создание оптимальных условий развития ценностного мира человека может осуществляться через целенаправленное управление этим процессом. Основным средством такого управления является аксиологическое отношение, в котором осуществляется ценностная рефлексия, посредством которой имеющиеся личностные ценности могут быть рассмотрены индивидом с точки зрения открытости будущему. Культурным средством, позволяющим человеку осознать свои ценности при осуществлении аксиологического отношения, выступает образ будущего, представленный какой-либо системой ценностей. Оптимальные условия развития ценностного мира человека создаются при установлении аксиологического отношения, в котором образ будущего представлен системой ценностей, отражающей инвариантную структуру развития ценностного мира.

Литература:

1. Худякова Н.Л. Онтологические основания возникновения и развития ценностного мира человека: Дис. …д-ра филос. наук.- Омск, 2004. – 349 с.
2. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие - Челябинск: ООО «Тендерлайн», 2004.- 398 с.
3. Худякова Н.Л. Ценностное бытие человека. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2002. – 135 с. (В соавторстве с А.Б Невелевым, В.Н. Потехиным)

ХУДЯКОВА Н.Л. ВОЗМОЖНОСТИ АКСИОЛОГИИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

(Челябинский государственный университет)

К началу нового тысячелетия был разработан ряд педагогических концепций, в которых в качестве целей воспитания стали рассматривать ценностные отношения, ценностные ориентации или личностные ценности. Различное обозначение продукта воспитательного взаимодействия не мешает отнести все названные феномены к ценностному миру человека. В то же время, и ценностное отношение, и ценностные ориентации, и ценности представляют собой определенные аспекты этого мира, которые были выделены как значимые в педагогических исследованиях.

Могут ли быть соотнесены различные характеристики продукта воспитания и выработан общепринятый способ его обозначения? Казалось бы, что ответ на этот вопрос педагогика может получить обратившись к аксиологии, предметом изучения которой является ценностный мир человека. Но трудность заключается в том, что в самой аксиологии, выделившейся в раздел философии чуть более ста лет назад, существует несколько групп аксиологических теорий по-разному решающих проблемы возникновения и существования ценностей. Педагогика не может опираться на знания о ценностном мире, произвольно выбираемые из различных аксиологических теорий, так как это приводит к утрате целостности научных картин мира, вырабатываемых каждой из этих теорий. Таким образом, педагогика оказывается перед необходимостью выбора, который каждый исследователь-педагог может осуществить по-своему. В результате мы опять получим различные способы описания цели воспитания, а также различные подходы в проектировании системы целей и содержания воспитания, способов организации воспитательного взаимодействия.

Решение проблемы разработки методологии и методики проектирования воспитательного процесса, которая смогла бы претендовать на общепринятость, усматривается, прежде всего, в четком определении педагогических параметров цели воспитания в современной модели образования.

Анализ нормативов современной модели образования, а также теоретических исследований, занимающих ведущее место в современной педагогике, позволил выявить следующие собственно педагогические характеристики цели воспитания:

- Цель воспитания должна быть представлена как система целей и задач воспитания, отражающая общую ценностную и целевую направленность воспитания и различный уровень конкретизации содержания общей цели воспитания.

- Цели воспитания должны быть соотнесены с общей целью образования и с целями обучения, так как воспитание рассматривается как педагогический процесс, взаимосвязанный и взаимообусловленные с обучением, и тем самым являющийся неотъемлемой стороной образовательного процесса.
- Так как в современной педагогике образование ориентированно на развитие человека, то предмет педагогического воздействия и в воспитательном взаимодействии и педагогическом взаимодействии в процессе обучения должен рассматриваться и как предмет развития.
- В качестве предмета педагогического воздействия в современной педагогике выделяется личностный опыт обучающихся. При этом в качестве предмета воспитания рассматривается один из элементов этого опыта, который обозначается и как «опыт ценностных отношений», и как «ценности» (И.Я. Лернер).
- Так как продуктом любой деятельности является преобразованный предмет этой деятельности, то посредством целей воспитания должны описываться качества предмета воспитания, возникающие в процессе его развития. Это означает, что из аксиологических теорий могут быть выбраны только те, в которых личностные ценности рассматриваются как развивающаяся структура, органично связанная с другими элементами личностного опыта.

Выбор основной аксиологической теории, по нашему мнению, может быть осуществлен с опорой на классификацию теорий ценностей, предложенную В.И. Плотниковым и отражающую различное понимание источников возникновения ценностей. В ней выделяется четыре типа учений о ценностях, объединяющих сходные по своим взглядам теории: 1) аксиологический психологизм (В.Вунд, Ф. Брентано, А. Мейнонг, Д. Дьюи, Перри, В. Васильев); 2) аксиологический нормативизм (ранний В. Дильтей, М. Вебер, О. Шпенглер, Т. Парсонс); 3) аксиологический трансцендентализм (И.Кант, Р. Лотце, В. Виндельбанд, ранний Г. Риккерт); аксиологический онтологизм (Н.Гартман, М.Шелер, поздний В. Дильтей, поздний Г. Риккерт).

Анализ работ перечисленных исследователей показал, что различные группы аксиологических теорий, обращаясь к различным сторонам бытия человека, раскрывают особенности этого бытия и связанного с ними того или иного аспекта возникновения ценностей. Теории аксиологического психологизма выявили роль индивида в возникновении ценностей, поставив в зависимость результат оценивания действительности от личностных качеств и способностей человека. Теории аксиологического нормативизма обращают внимание на нормативный характер ценностей. Согласно этим теориям ценности всегда отражают такую форму отношений человека с миром в тех или иных видах отношений, которая, согласно общественному опыту, выделяется как необходимая и достаточная; ценности также являются для людей эталоном построения отношений. Теории аксиологического трансцендентализма исследуют трансцендентный характер ценностей – они всегда являются для человека образом должного, идеалом, который человечество еще не достигало, но стремление к достижению которого упорядочивает жизнь отдельных людей, позволяет согласовать

их действия. Теории аксиологического онтологизма, рассматривая развитие человека в структуре развития Мира, выявляют закономерности возникновения и развития ценностей человека, исходя из целостности бытия (мира), что позволяет согласовать характеристики ценностей, выделяемые другими аксиологическими теориями. Теории этой группы показывают, что изучение сущностных качеств человека позволяет понять все особенности его ценностного мира.

Перечисленные аксиологические теории имеют общие положения, характеризующие ценности как общий предмет исследования. Во всех этих теориях признается следующее: 1) регулятивная функция ценностей, заключающаяся в том, что ценности определяют направленность активности (поведения и деятельности) человека при установлении его отношений с действительностью; 2) предметная определенность ценностей - ценность всегда фиксирует стремление человека к осуществлению какого-либо образа должного поведения, жизни, которое рассматривается как необходимое, как значимое само по себе; 3) ценности рассматриваются как средства преодоления человеком существующих противоречий; 4) иерархическое строение системы ценностей; 5) необходимость осознания человеком личностных и общественных ценностей.

Изучение различных аксиологических теорий позволяет сделать вывод о том, что как основную при выработке концептуально-теоретических основ воспитания можно рассматривать только группу теорий аксиологического онтологизма. Во-первых, только в них ценности рассматриваются как развивающаяся структура, встроенная в целостность бытия человека. Во-вторых, опора на основные положения онтологических теорий позволяет согласовать системы знаний о ценностях, выработанные в рамках других групп теорий.

Перечисленные в классификации теории аксиологического онтологизма можно рассматривать как базовые, но еще недостаточно реализовавшие возможности онтологического подхода в аксиологии. В то же время, методология исследования ценностей, разработанная В.И. Плотниковым, а также исследования природы ценностей, как в его работах, так в работах А.Б. Невелева, позволили разработать структурно-генетическую (или онтологическую) концепцию ценностей.

Теоретическим основанием проводимого исследования стали работы М. Шелера, Н. Гартмана, Б. Вышеславцева, В. Дильтея, Г. Риккерта, В.И. Плотникова, А.Б. Невелева и др., относимые к группе теорий аксиологического онтологизма. В качестве основных выступили следующие положения этих теорий: 1. Общий подход к изучению ценностей исходя из встроенности бытия человека в целостность мира. 2. Идея М. Шелера о том, что ценности являются результатом работы индивидуального духа. 3. Разрабатываемые В.И. Плотниковым и А.Б. Невелевым идеи о зависимости предметного содержания ценностей от типов культурного опосредования отношений человека с действительностью, об архетипической структуре деятельной способности духа связывать все со всем, о роли аксиологического отношения в переосмыслении человеком ценностей с точки зрения будущего. 4. Высказываемые в исследованиях Б. Паскаля, М. Шелера, Б. Вышеславцева, В. Соловьева, С. Франка, Теяр-де-Шардена, П. Флоренского, Г. Риккерта, А.Б. Невелева и др. идеи об эротической при-

роде ценностей, об универсальности энергии любви, о генезисе ценностного мира человека, основанного на сублимации этой энергии.

Согласно структурно-генетической концепции система ценностей, прежде всего, представляет собой личностную развивающуюся структуру. Выявление достаточного основания возникновения ценностей и реконструкция механизма развертывания этого основания позволило выявить общую направленность и общие этапы развития ценностного мира человека, которые зафиксированы структурно-генетической моделью ценностного мира человека. Эта модель фиксирует последовательное возникновение в процессе развития ценностного мира человека основных типов систем ценностей: ценностей индивидуально-полезного, ценностей социально-значимого; ценностей личностно-значимого и ценности родового значимого. Она может выступать объективным основанием разработки системы целей воспитания.

Итак, воспитание как элемент образования, ориентированного на развитие человека, предполагает ориентированность на развитие ценностного мира человека (системы личностных ценностей). В этом случае систему личностных ценностей рассматривают как элемент личностного опыта (исследования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, И.С. Якиманской и др.), который в педагогическом взаимодействии выступает предметом воздействия и предметом развития.

Развитие ценностного мира человека происходит в процессе и результате его социально-культурного развития, основу которого составляет освоение индивидом культуры, созданной другими людьми. Это позволяет при проектировании целей воспитания рассматривать человека в единстве его общественного и индивидуального бытия и снять противоречия, возникающие при реализации индивидуалистического или социоцентристского подходов в педагогике.

Воспитание, ориентированное на развитие личности предполагает также и её социально-культурное формирование, но, в отличие от социоцентристкой модели воспитания, этот процесс рассматривается как момент развития ценностного мира человека. Таким образом, спроектированная с позиций структурно-генетического подхода система целей воспитания, ориентированного на развитие и формирование личности, складывается в первую очередь из описаний конечного и общих для людей промежуточных результатов развития ценностного мира человека.

Особенности воспитательного процесса, ориентированного на развитие личностных ценностей обучающихся обуславливают следующую дифференциацию целей воспитания в соответствии с основными видами этих целей:

Собственно педагогические (результативные) цели воспитания:

1. Общая цель воспитания, описывающая конечный результат развития ценностного мира человека и определяющая ценностную направленность любого целенаправленного воспитания. Общая цель, описывающая конечный результат воспитания, который представляет собой редко достигаемый результат и выступает как идеал, определяет ценностную направленность воспитания. Так как воспитание рассматривается приоритетом в образовании, то общая цель воспитания задает и ценностную направленность всего образования в целом.

Ценностная направленность образовательного процесса, ориентированного на развитие человека, - это характеристика образовательного процесса, отражающая мотивационную направленность деятельности субъектов педагогического взаимодействия на возникновение в результате развития качеств человека, получающего образование (учащегося, воспитанника и т.п.), объективная необходимость которых, как для общества, так и для отдельной личности выделяется общественным сознанием.

2. Цели воспитания, описывающие ценности, возникающие на конечном и промежуточных этапах основных направлений воспитания. Они определяют целевую направленность воспитания на основных этапах социально-культурного развития человека. Качества ценностей, возникающих на конечном и промежуточных этапах основных направлений воспитания, соотносимые с возрастом обучающихся и уровнем их социально-культурного развития, определяют диагностируемое содержание этой группы целей воспитания.

Цели первой и второй группы описывают системы личностных ценностей, возникающие на общих для всех людей этапах развития их ценностного мира (или этапах социально-культурного развития) и являются общими целями воспитания,

3. Цели воспитания на отдельном учебном занятии или воспитательном мероприятии заключаются в формировании у воспитанников позитивного отношения к тому, что представлено как ценности общими целями воспитания. Это оперативные цели воспитания. Возникновение у воспитанников позитивного отношения к чему-либо еще не означает, что у них возникла соответствующая личностная ценность, так как одобрение чего-либо еще не означает возникновение стремления к тому, чтобы это осуществить. В то же время, формирование позитивного отношения является основной предпосылкой возникновения личностной ценности и поэтому может выступать диагностируемой целью воспитания на отдельном учебном занятии или воспитательном мероприятии.

Литература:

1. Невелев А.Б. Событие духа: от мысли к Лику. - Челябинск: ЧГИИК, ЧИПКРО, 1997. - 203 с.
2. Невелев А.Б. Дух и мыслительные формы в контексте становления индивидуальности: Дис. …д-ра филос. наук.- Екатеринбург, 1998. – 329 с.
3. Плотников В.И. Ценностный мир человека и его судьба. // Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург: Изд-во Уральской государственной юридической академии, 1996. - С. 193-224.
4. Худякова Н.Л. Онтологические основания возникновения и развития ценностного мира человека: Дис. …д-ра филос. наук.- Омск, 2004. – 349 с.
5. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие - Челябинск: ООО «Тендерлайн», 2004.- 398 с.
6. Худякова Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования: В 2 т. - Челябинск: ЧелГУ, Уральский научн.-образ. Центр РАО, 2002. - 1 т. – 146 с., 2 т. – 196 с.
7. Шелер М. Положение человека в космосе / Избранные Произведения: Пер. с нем.– М.: Издательство «Гнозис», 1994. – С.- 129-193.

ЧЕРЕМИСИНА А.А. ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Оренбургский государственный педагогический университет

Происходящие кардинальные изменения в российском обществе затронули и область правового образования и воспитания. Строительство правового государства не возможно, на наш взгляд, без компетентных в области права граждан. Залог успеха кроется в повышении статуса и значимости правового образования и воспитания для социума.

Исторический анализ теоретических источников свидетельствует, что идея правового образования и воспитания сопровождала человечество на протяжении всего его существования. Обращение к становлению правового образования и воспитания необходимо для конкретизации и актуализации деятельности современных теоретиков и практиков.

Необходимость знания законов человеческого сосуществования, знания своих прав и обязанностей заставляла философов, юристов и педагогов искать пути и средства передачи таких знаний молодому поколению.

Человеческое общество прошло несколько стадий своего развития от первобытнообщинного строя, основанного на моральных нормах, до сегодняшнего цивилизованного уровня, характеризующегося наличием основательной базы правовых документов, ограждающих субъектов общественных отношений от произвола как со стороны государства, так и со стороны других участников данного процесса.

По мнению Е. Б. Пашуканиса, не рассматривая культуру первобытных народов, возможно вообще лишь с трудом выделить право из общей массы социальных явлений, в средневековой феодальной Европе правовые формы отличались крайней неразвитостью.

Рассматривать историческое развитие процесса правового образования и воспитания целесообразно с ряда наиболее древних источников, дошедших до нас и содержащих правовые воззрения, относящихся к моменту, когда человечество вышло из состояния первобытности и создало первые государства. Становление и развитие правового воспитания и образования подрастающих поколений, связано с именами выдающихся философов, педагогов, юристов (Протагор, Конфуций, Дж. Локк, Гегель, С. Полоцкий, И.И. Бецкой, Ф.В. Кречетов, М.М. Сперанский, С.С. Алексеев, В.С. Нерсесянц и др.).

Согласно ранним мифологическим и религиозным воззрениям, земные порядки восходят к сверхчеловеческому (божественному) источнику и авторитету и являются земным воплощением определенного божественного порядка справедливости.

Символическое выражение смысла такой всеобщей и безусловной справедливости было представлено в образе богини справедливости (Маат - у

древних египтян, Фемида - у древних греков) с Весами Правосудия. Сегодня, спустя тысячелетия, с современных позиций юридических знаний можно утверждать, что это древнее образное выражение представлений о безусловной, всеобщей и равной для всех без исключения справедливости, доходчиво, наглядно и верно выражает суть права как всеобщего принципа, масштаба и меры равенства.

Одним из наиболее древних документов является «Поучение гераклеопольского фараона своему сыну». В «Поучении» дается совет молодому фараону, будущему царю, придерживаться справедливых решений как в отношении со знатью, так и в отношении с покорным населением. Юноша предостерегался от неправильного, сопровождающегося пагубными последствиями правления, воспитывался в духе уважения к справедливости, которые являются основой любого закона.

До наших дней дошло несколько сборников законов из Месопотамии, наиболее сохранившимся из которых считается свод законов вавилонского царя Хаммурапи (18 в. до н.э.), воспроизводящий ряд правовых предписаний древнего происхождения. Данные законы обязаны были знать и соблюдать все граждане государства, без исключения.

Важным является обращение к учению Конфуция, излагающего создание идеального человека, современника автора. Интересен тот факт, что благородный юноша Цзюнь – цзы должен был основывать свои жизненные принципы и поступки на нормах обязательного и четко расписанного ритуала, т.е. порядка, закона. Закон он должен был знать в совершенстве. Сам же Конфуций утверждал, что управлять людьми следует не с помощью наказания, а с помощью воспитания.

Значительные успехи в плане теоретического осмысления права и государства, становления правового воспитания были достигнуты в Древней Греции. Первые попытки представления правового воспитания как элемента, без которого существование государственной системы невозможно, представлено в философских и правовых учениях мыслителей того времени. Сама государственная система требовала господства справедливых законов. Однако при рабовладельческом строе только для свободных граждан было возможным изучение права, с помощью которого осуществлялся в жизни идеал справедливости и честности.

Уже в VI в. до н. э. с теоретическим обоснованием необходимости правовой организации государственной и частной жизни людей в соответствии с выводами и требованиями философии выступили Пифагор и пифагорейцы. Их идея легла в основу целого ряда последующих представлений об определяющей роли философского разума и истинного знания для установления идеального строя и совершенного, законного правления. Яркими примерами являются: положение, предложенное Сократом о правлении знающих; платоновский проект идеального строя во главе с философами; кантовские категорические императивы философского разума о нормах долженствования в сфере морали, права, государства; гегелевская концепция тождества разумного и действительного (включая знания права и разумность государства). В несколько изменен-

ном виде эти представления можно найти и в различных современных концепциях справедливого и разумного способа организации общественной, государственной и правовой жизни, осуществления любой деятельности людей и государства на научных основах.

Для пифагорейцев идеалом был полис, где господствуют справедливые законы, а справедливость они определяли как воздаяние равным за равное.

Гераклит (VI—V вв. до н. э.) трактовал полис и его законы как отражение космического порядка. Знание о справедливости и законе, по его мнению, это часть знания о мире вообще. Демокрит (ок. V—IV вв. до н. э) критиковал законы, соответствующие «общему мнению» и расходящиеся с требованиями природной правды. Некоторые софисты, высоко оценивая достижения человеческой культуры, к их числу относил и писаные, фиксированные законы. Они называли их стражами справедливости. Писаный закон, по их мнению, это искусное человеческое изобретение, нечто искусственное в отличие от неписаной «справедливости» (

Начало понятийно-теоретического исследования объективной разумной природы официальных полисных установлений, справедливости и законности связано с именем Сократа (469—399 гг. до н. э.). В основе его теоретического подхода к нравственной, политической и правовой проблематике в целом лежит рационалистическое представление об определяющем, императивно-регулятивном значении знания. Как и добродетель в целом, политическая добродетель, куда Сократ включал и представления о нравственной природе закона, — это знание. По мнению Сократа, справедливость и всякая другая добродетель состоит в знании. Он утверждал, что, справедливое и все то, что совершается посредством добродетели, является нравственно-прекрасным. Знающие нравственно-прекрасное не предпочтут ему ничего иного, то есть не совершат ошибки. Таким образом, по мнению Сократа, справедливость и всякая другая добродетель есть знание.

В учениях других древних философов (Пифагор, Платон) прослеживаются идеи изучения права с раннего детства, воспитания в духе уважения к справедливым законам, повиновения им всегда и сознательно. Изучение законов считалось необходимым для дальнейшей общественной и государственной деятельности. Однако в содержании практически всех философских и правовых учений античности выражаются реальные интересы правящего социального слоя общества и остаются без должного внимания интересы остального населения.

Так, развивая демократические взгляды, Протагор указывал на то, что «мудрость воспитателя состоит в его умении внушать людям общеполезный образ мыслей и действий». Особое значение Протагором придавалось воспитанию подрастающего поколения в духе законов государства. Им отстаивалась позиция построения процесса воспитания на принципах справедливости, законности и порядка, как основных ценностях.

Древнегреческие идеи оказали заметное влияние на римскую правовую мысль, в частности, на философско-правовые взгляды Цицерона (106-43 гг. до н.э.). В основе права, согласно Цицерону, лежит присущая природе справедли-

вость, которая понимается как вечное, неизменное и неотъемлемое свойство природы в целом, включая человеческую природу. Всей этой «природе», в силу ее божественного начала, согласно Цицерону, присущи разум, законосообразность, определенный порядок.

До наших дней сохранились немногочисленные педагогические сочинения, относящиеся к эпохе существования Римского государства (264 г. до н.э. – 138 г. до н.э.). Они содержат сведения об обязательном изучении законов юными гражданами Рима и воспитании в духе неукоснительного исполнения их в повседневной жизни.

Таким образом, именно в Древней Греции и Древнем Риме зарождаются основные идеи наиболее эффективных путей регулирования правовых отношений в обществе, а именно, приобщение молодого поколения к изучению права.

Философско - правовая мысль Нового времени начала формироваться в эпоху европейского Возрождения и Реформации. Она была ориентирована на принципы и ценности нового, антитеологического и антифеодального, юридического мировоззрения, в основе которого лежали рационалистические концепции естественного права и общественного договора, идеи неотчуждаемых прав человека, формального равенства и свободы всех людей, а так же принцип всеобщности знания правовых основ.

Становление и развитие этих новых воззрений связано с именами таких мыслителей, как Н. Макиавелли, Ж. Боден, Г. Гроций, Б. Спиноза, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Д. Локк, С. Пуфендорф, Х. Томазий, Х. Вольф, Г. Лейбниц, Ш.Л. Монтескье, Ж.Ж. Руссо, Т. Джефферсон, Д. Мэдисон, И. Кант и др. Эта линия развития политико-правовой мысли представлена и в философском учении Гегеля о праве и государстве.

Под правом и справедливостью представителями Нового времени понималось естественное право, представляющее собой предписание здравого разума. Источником этого естественного права, по их мнению, является не чья-либо воля, интерес и выгода, а сама разумная природа человека как социального существа, которому присуще стремление к спокойному и разумному общению с другими людьми. Неизменное естественное право не зависит даже от бога.

Важные перемены с началом эпохи Возрождения произошли и в области правового воспитания. Впервые появляются учения о человеке, о его правах. Это связано с изменением сословной структуры в западноевропейском обществе, а точнее с зарождением нового класса – буржуазии, которая стремилась узаконить свои права и привилегии, укрепить основы существующих порядков с помощью права. Новое сословие призывало к строгому выполнению закона, требовало воспитывать детей в духе уважения к нему.

Большая заслуга в возвышении роли права в жизни английского общества принадлежит английскому общественному деятелю и педагогу Джону Локку. Его заслуга состоит в том, что он представил по – новому содержание образования английского джентльмена. Предложив более расширенный круг предметов для обязательного изучения, чем это было принято ранее, Локк уделил особое внимание изучению права, основ Английской конституции. Он считал, что не-

возможно даже предположить то, что английский джентльмен может быть не знаком с законами своей страны.

Новой вехой в становлении правового образования и воспитания стала Великая французская буржуазная революция, ознаменовавшая собой признание приоритетности прав и свобод гражданина. Именно в этот исторический момент была провозглашена Декларация прав человека и гражданина. Именно она является точкой отсчета в истории прав человека в их нынешнем виде. В Декларации прав человека и гражданина впервые был зафиксирован правовой статус личности и порядок ее регламентации, что в конечном счете послужило развитию передовых педагогических идей в области права. Великая французская буржуазная революция дала толчок появлению огромного количества педагогических учений, пронизанных ее передовыми идеями.

В Германии, в среде интеллигенции, так же появляются сторонники идеи свободы человека. Адольф Дистервег, выступая против сословного деления в воспитании, видел задачу школы в формировании сознательного гражданина с развитым чувством справедливости и с высокими нравственными принципами, которые могут быть достигнуты посредством изучения положительного естественного права и вообще путем полного соглашения людей относительно этих высоких предметов.

Являясь противником французской буржуазной революции и прогрессивного движения Иоганн Гербарт тем не менее цель воспитания видел в том, чтобы ребенок со временем стал добродетельным гражданином, уважающим установленный порядок. Будучи сторонником сословного воспитания, он считал, что «нравственность будущего деятеля должна быть основана на благорасположении, праве и справедливости».

Таким образом, рассмотрев лишь малую толику зарубежного педагогического наследия, можно сделать вывод о том, что становление и развитие правового образования и воспитания неразрывно связано с изменениями в жизни любого общества, с появлениями новых сословий, с революциями. И чем прогрессивнее было общество, тем на более высоком уровне находилось правовое образование и воспитание.

Процесс становления и развития правового образования и воспитания в России имеет самобытный характер. С давних времен в России были взаимосвязаны правовая и педагогическая мысль. Подтверждением этому служат первые письменные источники по праву: «Поучения», «Русская Правда», «Изборники», «Домострой».

«Русская Правда» является древнейшим юридическим памятником киевского периода отечественной истории, который состоит из 43 статей (так называемого академического списка). В основном все статьи относятся к уголовным или гражданским правонарушениям, определяют санкцию, или содержат в себе процессуальные правила, применявшиеся в случае правонарушения.

Первым правовым документом на Руси, узаконивающим определенным образом права детей на жизнь, является «Устав Ярослава Мудрого», относящийся к 1051 году, написанный по указу Ярослава Мудрого митрополитом киевским Илларионом.

Далее в истории Руси долго не встречается педагогико – правовых документов, непосредственно касающихся защиты прав детей или же обязательности изучения законов ими. Только спустя несколько веков Симеоном Полоцким была предложена возрастная периодизация, в которой для нас представляет интерес возраст от 14 до 21 года. В данном возрасте он видел возможным формировать гражданскую позицию ребенка, а соответственно и закладывать основы правовой образованности, так как дети к этому возрасту имели уже некоторый социально – правовой опыт. Именно Симеону Полоцкому принадлежит заслуга в обобщении педагогического опыта по формированию нравственно – правовой базы личности.

Наибольший интерес для нас представляет дальнейшее развитие правового образования и воспитания, связанное с деятельностью Петра I и его сподвижников в XVIII в.. Проводимые в государстве реформы, положение России на международной арене требовало высоко квалифицированных кадров во всех отраслях деятельности общества, в том числе и в области права. Таким образом, именно в 18 веке официально оформляется идея необходимости изучения права, но с учетом сословного деления. Со временем петровских реформ связано появление педагогических трактатов, описывающих должное поведение подростков. С открытием Славяно – греко – латинской академии связано введение в программу обучения преподавание наряду с другими науками правосудия мирского и духовного.

К данному историческому периоду относится деятельность педагога и общественного деятеля И.И. Бецкого. Являясь сторонником идей французских просветителей, он разрабатывал проекты сословных учебных заведений, в том числе «Устав воспитания двухсот благородных девиц», «Устав Шляхетного сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества». В данных источниках им выделялся определенный возрастной период, пригодный для изучения естественного права, всенародного права, государственного права и указывалось на необходимое «знание совершенное закона». Однако за слишком либеральные для того времени идеи педагогическая деятельность его продлилась недолго.

Совершенно противоположным по политическим взглядам от И.И. Бецкого в соавторстве с другими общественными деятелями и педагогами Г.Н. Тепловым был разработан «Генеральный план гимназий или государственных училищ». Этот прогрессивный документ в области образования, предлагал открытие в отдаленных городах и местечках элементарные публичные школы для простого народа. В военных училищах, соответствуя данному плану, предлагалось изучение натурального и народного права. В разделе «Генерального плана», касающегося гражданских училищ отмечалось следующее: «…при обучении истории преимущественно трактовать об отечестве и прилежно примечать введенные по временам полезные законы… Еще же в сих гражданских училищах обучать надлежит… натуральному и гражданским правам, систематическому познанию российских законов». В «Проекте о нижних училищах предусматривалось обучение один день в неделю по книгам, которые содержат законодательство.

Таким образом, параллельно с попыткой систематизации российских законов в образовательных проектах вводилось обязательное изучение государственных законов не только в ходе изучения специальных курсов, внеклассного чтения, но и при освоении других предметов. Это способствовало развитию России, становлению государственности с учетом лучших мировых традиций и собственного опыта.

Развитие педагогической науки России не осталось в стороне от влияния идей Великой французской буржуазной революции. Деятельность российских ученых, политических деятелей также была связана с распространением идей просвещения, но до определенного уровня, не угрожающего абсолютной власти императрицы Екатерины II. Целью воспитания на данном этапе развития общества выступало воспитание человека и гражданина. Важное место в этом процессе отводилось праву. Приближенная к императрице Е.Р. Дашкова уделяла огромное внимание вопросам воспитания и образования, придерживаясь прогрессивных взглядов, высказываясь за необходимость изучения законов российского государства. Однако идеи о правах человека, равенстве и братстве вскоре в России стали считаться крамольными. Сословное деление общества было препятствием распространения передовых идей выдающихся педагогов и общественных деятелей, выступающих за всеобщность образования.

Так, А.Н. Радищев резко критиковал состояние дворянского воспитания и образования. Он считал, что слишком много бесполезных наук, которые мучат детей, и подчеркивал, что обучать нужно выборочным предметам, но особое значение имеют правила общежития, относящие к «исполнению обычаев и нравов народных, или, к исполнению закона». Мечтою Радищева было общество, построенное на незыблемости законов, справедливости. Он считал необходимым изучение законов с детства и в качестве рекомендации подрастающему поколению в своем основном произведении «Путешествие из Петербурга в Москву» советовал «Исполняя предписание законов, можем приобрести название честного человека. Закон, каков ни худ, есть связь общества. И если бы сам государь велел тебе нарушать закон, не повинуйся ему, ибо он заблуждается себе и обществу во вред».

Важное место в истории становления и развития правового образования и воспитания занимает деятельность сторонника равноправия граждан и распространения знаний в народе Ф.В. Кречетова, считающего правовое образование основой процветания России, предлагающего повсеместное создание юридических школ. В пункте №17 «Плана юридического» составленного Ф.В. Кречетовым, отмечалось: «…Нужнейшее есть для всего Российского государства дело сочинить юриспруденцию…, чтоб по ней к знанию производств юридических каждого, до кого что потребно, обучать и чрез то, истребляя разные о законах толки. Следовательно, для сего надлежит учредить по всем городам школы юридические».

Итак, несмотря на тот факт, что Россия характеризовалась углублением процесса разложения феодально – крепостнической системы, идеи передовых педагогов и мыслителей того времени все таки находили отражение в отдельных государственных образовательных документах, которые заключались в со-

здании прогрессивного общества с помощью введения изучения права и законов страны в учебных заведениях. С 1802 года была введена новая система образования, которая предусматривала четыре ступени: университеты, гимназии, училища, приходские школы.

«Устав учебных заведений подведомых университетам» в разделе, касающегося гимназического образования включал преподавание в 4 классе народного и естественного права.

Изменение политической ситуации в России, назревание революционных преобразований требовали упрочения власти и создания свода законов, становящихся опорой государства. Так, большой вклад в развитие права и распространение правовых знаний сделал русский государственный политический деятель М.М. Сперанский. Он участвовал в составлении правительственных постановлений и проектов указов. Заслуга Сперанского в большей степени зависит от того, что в своей законотворческой деятельности он руководствовался убеждением, что сначала надо просветить народ, дабы управлять просвещенным народом посредством законов легче, чем темным и невежественным. Под руководством Сперанского был составлены Полное собрание законов Российской империи в 45 томах (1830), Свод законов Российской империи в 15 томах (1832) и др..

Охарактеризовать проводимую в России реформу образования можно высказыванием Н.М. Карамзина. В своей статье «О новом образовании народного просвещения в России» он писал: «24 января державная рука Александра подписала бессмертный Указ о заведении новых училищ и распространении наук в России… Должно заметить две важные новые идеи Устава. Великая идея есть побудить к законоведению всех молодых людей, желающих вступить в гражданскую службу. Правосудие есть душа государственного порядка; не говоря о том, что науки вообще благодетельны для морали, скажем, что не столько злое намерение, сколько грубое невежество бывает причиною неправосудия. Вообще сей великий план народного просвещения славен не только для России и государя ее, но и для самого века...».

По-разному видели цель образования и назначения правового образования педагоги и просветители XIX века. Так, И.П. Панин, осуждая произвол помещиков, выступая противником крепостнических порядков, признавая право всех на образование, отстаивал сословное обучение. В своем основном сочинении «Опыт о просвещении относительно к России» он выделял в качестве особого сословия, требующего усиленного образования, в том числе и правового, дворянства: «…Дворяне, без всякого сомнения, требуют преимущественнейшего перед прочими просвещения…Надобно, чтобы офицер был и искусный воин, и знающий судья. Преподавание юридических наук должно непременно составлять часть оного, особливо учение отечественным законам, государственным постановлениям и отправлению дел гражданских».

Для нашего исследования важна деятельность многосторонне развитого и образованного В.В. Попугаева, относящаяся к XIX веку, которая выразилась в различных занятиях по философии, социологии, праву, педагогике и другим отраслям знания. В.В. Попугаев работал в Комиссии составления законов. В его

статье «О политическом просвещении вообще» указывается на необходимость каждого человека, живущего в обществе, «знать свое назначение как гражданина». С помощью правового просвещения, считал автор, можно показать народу пользу законов, гражданских прав. Дать понять, «что законы защищают его от своенравия сильных, что действие оных ничто нарушить не может». Высоко Попугаев оценивал пример воспитания спартанцев, «принявших первым правилом образование детей в сведениях относительно законов и обычаев гражданских, в кругу общественном».

Таким образом, важность педагогической деятельности В.В. Попугаева, выражается в том, что он видел необходимость и всеобщность преподавания права, независимо от сословной принадлежности.

Другим сторонником распространения правовых знаний в обществе, был преподаватель Царскосельского лицея, юрист, автор трудов по истории права А.П. Куницин. Учебный курс, который преподавал Куницин лицеистам с первого года обучения и до последнего, включал в себя наряду с логикой, психологией, нравственностью, право естественное частное, право естественное публичное, право народное, а так же право гражданское русское. В 1818 г. была опубликована книга А.П. Куницина «Право естественное», ставшая учебным пособием и для будущих декабристов.

В.А. Жуковский педагогические высказывания подтвердил практической педагогической деятельностью. Разработанные им программы занятий с наследником престола, цесаревичем Александром II, особенно «План учения», выражают достаточно полно педагогические взгляды Жуковского. В «Постановлении о Царскосельском лицее» он предлагает в последнем классе изучение лицеистами наук нравственных. «Под именем наук нравственных здесь заключаются все те познания, кои относятся к нравственному положению человека в обществе, и, следовательно, понятия об устройстве гражданских обществ, о правах и обязанностях, отсюда возникающих. В сем классе, начиная от самых простых понятий права, должно довести воспитанников до коренного и твердого познания различных прав и изъяснить им систему права публичного, права частного и особенно права российского и прочих…».

Педагогами уделялось большое внимание воспитательной роли права. Важным моментом для правового образования и воспитания является предложение Я.П. Козельского в законах описывать не только предписания и санкции, но и использовать закон в воспитательных целях. Н.И. Пирогов утверждал, что точное знание закона содействует развитию чувства законности и справедливости.

Не только теоретически, но и на практике педагоги осуществляли свои идеи. Так именно в XIX веке появляются учебники по праву, учебно - методические пособия.

Важное место в изучении соотношения вопросов права в педагогической науке занимает творчество К.Д. Ушинского. Будучи сторонником изучения всего родного, в том числе и отечественного закона, он высказывался за преподавание права с начальной школы, постепенно усложняя программу в старших

классах, доходя до более сложных понятий, требующих определенного уровня правосознания.

На рубеже XIX - XX веков в российской педагогической науке наблюдается тенденция к широкому распространению идей правового воспитания и образования. Однако нигилистическое отношение к праву тормозило его использование в воспитательных целях. Заслуга в решении вопроса актуализации правового образования и воспитания принадлежит известному юристу Л.И. Петражицкому. По его мнению «для достижения нормального и социально полезного направления жизни и поведения в будущем и для выработки здорового и дельного характера, существенно важно надлежащее правовое воспитание в детстве, воспитание в семье, воспитание в школе и так далее».

С появлением в обществе революционных идей, идея систематичного распространения юридических знаний с помощью образовательных учреждений, средств массовой информации становилась все более реальной. Появились практические юридические энциклопедии по различным отраслям права: по уголовному и финансовому праву В.А. Гольца, справочники русских законов для различных социальных сословий М.И. Шубскова, Лозинского, Протопопова. В начале века появляется методическая литература по праву (А.Х. Гольмстен «Опыт методики законоведения как предмет преподавания в средней школе»).

Таким образом, педагогическая мысль на любом историческом промежутке стремилась решать общенациональные проблемы, задачи, поставленные временем, обстоятельствами и условиями всей жизни России. Обобщая сущность правового образования и воспитания, можно отметить, что к новому периоду в истории России произошли крупные преобразования в системе просвещения. Прогрессивные педагогические идеи правового образования и воспитания прочно укрепились в русском обществе и способствовали дальнейшему развитию и становлению правового образования и воспитания, выработке гуманного отношения к ребенку, раскрепощению педагогического мышления, освобождению теории и практики школьного дела от всего того, что принижало человеческую личность.

Литература:

1. Алексеев С.С. Право: азбука - теория – философия: Опыт комплексного исследования. – М.: «Статут», 1999. – 712с.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства 14 — 17 вв. — М.: Педагогика, 1985. — 363 с.
3. Антология педагогической мысли России 18 в. — М.: Педагогика, 1985. — 363 с.
4. Антология педагогической мысли России первой половины 19 в. — М.: Педагогика, 1987. — 558 с.
5. Нерсесянц В. С. История политических и правовых учений. Древний мир. — М.: Наука, 1985. — 349 с.
6. Нерсесянц В.С. Философия права Гегеля. –М.: Юристъ, 1998. – 352 с.
7. Пашуканис Е.Б. Избранные произведения по общей теории права. М.: «Наука», 1980, 272 с.

ШАВРИНА Е. В. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА

(Оренбургский государственный университет)

Жизнедеятельность общества в целом осуществляется в соответствии с объективными закономерностями, но законы природы как не зависят от признания со стороны общества, так и не оказывают непосредственного регулятивно-охранительного воздействия на общественные отношения.[15] Данный факт, тем не менее, не является основанием для пренебрежения этими законами в процессе правового регулирования формирования компромиссного общественного отношения между заинтересованными субъектами в оптимальном удовлетворении своих экологических потребностей путем использования своих субъективных экологических прав и исполнения экологических обязанностей, закрепленных в эколого-правовых нормах, а именно экологического интереса.

Формирование экологического интереса предполагает теоретическое изучение самой технологии правового регулирования этой тонкой психологической материи. При этом необходимо проследить, как «работают» в сфере психики людей способы правового регулирования.

Вообще, указывая на возможность правового регулирования формирования экологического интереса необходимо учитывать, что в настоящее время экологический интерес является еще социально не структурированным в общественном и правовом сознании. Субъективные представления населения о качестве жизни произрастают на благоприятной почве потребительской психологии, доминирующей в обществе.[16] Экологический интерес плохо «приживается» в общественном сознании, не обремененном нравственными запретами антиэкологического поведения, морально-этическим отношением человека к природе и к защите своего дальнего потомства от последствий собственной деятельности. Все эти, и другие проблемы внутренней «жизни» экологического интереса создают нравственно-психологическую базу глобального экологического кризиса.[17]

Рассуждения о поверхностной, самой видимой стороне развития интереса (реализации), не учитывая более скрытых явлений, в дальнейшем могут оказаться бесперспективными. Процесс изучения аспектов правового регулирования формирования экологических интересов имеет свои специфические трудности, так как предполагает более глубокое проникновение в тот важный, но скрытый этап «рождения» и «жизни» именно субъективного, психологического интереса (экологической заинтересованности), и соответственно этот

Так, многие ученые склонны считать, что психологический интерес вообще не может выступать предметом правового регулирования, так как «имеет дело только с объективным социальным интересом».[18] Действительно, во многом пока еще невозможно проникнуть в глубины правосознания, «внутренней деятельности» человека, а тем более урегулировать путем предвосхищения

[15] Ромашов Р. А. Закон, правило, норма, долженствование. Изв. вузов. Правоведение. 2001. № 6. С. 14-15.
[16] Васильева М. И. Публичные интересы в экологическом праве. М. 2003. С. 123.
[17] Васильева М. И. Публичные интересы в экологическом праве. М. 2003. С. 253.
[18] Шайкенов Н. А. Правовое обеспечение интересов личности. Свердловск. 1990. С. 31.

в процессе правотворчества мотивацию того или иного поведения различных субъектов. Но если использовать некоторые положения правовой психологии, социального права, то можно априори утверждать, что психологический интерес, имеющий в своей основе объективный социальный интерес, является как следствием, так и причиной самого объективного социального интереса как предмета правового регулирования. Автор считает психологический интерес не столько предметом правового регулирования, сколько необходимым элементом (пусковым механизмом) содержания социального экологического интереса, наличие которого способствует реализации объективных экологических интересов. Ведь «через интеллектуальное и волевое содержание интереса законодатель получает возможность добиться желательных для общества результатов, активно воздействовать на процесс формирования, реализации и направления развития системы интересов в обществе».[19] Поэтому, единство социального и психологического интересов проявляется в самом результате, то есть в том, как «сработал» психологический интерес в реализации социального.

Термин «формирование экологического интереса» в работе применяется не случайно. Формирование предполагает придание определенной формы объективному экоинтересу в реальной действительности в целях трансформации в социально значимые действия субъектов этого интереса через воздействие на их сознание посредством различных правовых, экономических и других приёмов и способов. В связи с этим, в работе под формированием экологического интереса понимается его формирование именно в сознании граждан, так как очень важно сохранить ту внутреннюю энергию, чтобы дальше продолжилось его развитие, трансформацию в нечто другое, более явное, содержащее в своей основе именно интерес и его потребность.

Учитывая активную, созидательную роль права, правовое регулирование формирования экологического интереса сталкивается с неизбежным вопросом: каков потенциал правового инструментария и насколько эффективно его использование в целях опережения, вхождения жизненно важного, но еще до конца не осознанного интереса, в русло формализованных (юридических) отношений?

Думается, что даже самый прогрессивный законодатель не в состоянии изменить ситуацию, навязать обществу (пусть и во благо), нормативное решение, абсолютно правильное в тактическом плане, но трудно прогнозируемое по своим отдаленным последствиям. М.И. Васильева справедливо замечает, что: «юридическое может выступить в противоречие с экологическим. Экологический интерес и выведенные их них права человека – психологически различные понятия».[20]

Действительно, пределы правового воздействия на различные общественные отношения неодинаковы. Как считает Ф. Н. Фаткуллин, «пределы правового воздействия зависят, прежде всего, от того, каково соотношение объективного (закономерного) и субъективного (волевого) в том или ином виде обществен-

---

[19] Шайкенов Н. А. Правовое обеспечение интересов личности. Свердловск. 1990. С. 31.

[20] Васильева М. И. Публичные интересы в экологическом праве. М. 2003. С. 148.

ных отношений»[21]. Так, пределы правового воздействия на формирование экологического интереса во многом зависит от объективной реальности, то есть развитие экономических отношений, действующих на основе фундаментальных закономерностях, существующих вне и независимо от сознания индивидов. В связи с этим на данном этапе развития нашего общества вполне оправдан выбор экономического контекста правового регулирования и нормативные конструкции должны подчиняться экологическим и экономическим закономерностям.

Предопределяя результат социального регулирования, законы природы вместе с тем не участвуют в самом регулятивно-охранительном процессе, выступая в качестве неких судьбоносных ориентиров, значимость которых осознается, как правило, после прошествии значительного промежутка времени. Иными словами, законы определяют возможные направления социального развития, получающие свое воплощение в реальной действительности.

По мнению автора, использовать правовой потенциал, насколько это возможно, нужно и необходимо, учитывая все вышеуказанные особенности правового регулирования экологического интереса.

При освещении психологического аспекта механизма правового регулирования можно проследить, каким образом государство при помощи норм права воздействует на поведение людей в нужном ему направлении. По мнению О. И. Крассова, «специфика отношений в сфере охраны окружающей среды в значительной степени обусловлена публичным характером регулирования этих отношений, что в свою очередь влияет и на сущность методов правового регулирования». При этом, «метод раскрывается только в характере норм, определяющих соотношение воли субъектов и их правовое положение в правоотношении. Иными словами, правовое регулирование – это воздействие, метод – способ такого воздействия». Следует учитывать, что, во-первых, в рамках одной правовой нормы можно выявить различные способы правового регулирования, такие как обязывания, дозволения, запреты, льготы, поощрения (депоощрения), экологические ограничения, а во-вторых, эти способы по-разному «работают» в сфере психики людей.

Особенности правового регулирования формирования экоинтереса сопряжены не только с запретами, предписаниями, обязанностями и ограничениями, но и с механизмами экономического стимулирования природоохранной деятельности, которые могут создаваться в сфере как частно-правового, так и публично-правового регулирования. Тем не менее, потенциал правового инструментария имеет еще перспективы в разработке оптимального метода нормативно-правового регулирования и появлению массива в чем-то оригинальных правовых норм.

[21] Фаткуллин Ф. Н. Социальная ценность и эффективность правовой нормы. Казань. 1977. С. 16.

ШЕВЦОВА Т.И.ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ГЕНЕЗИСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-СТРОИТЕЛЯ

(Оренбургский государственный университет)

Формирование профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя, по нашему мнению, возможно при создании определенных педагогических условий. Одним из них является план личностного генезиса в профессиональной деятельности - «Я в будущем». Смысл образования в XXI веке, по всеобщему признанию, заключается в том, чтобы взрастить человека с личным суверенитетом, свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько по целям деятельности, сколько по общечеловеческим ценностям, «устремленного быть», самоосуществиться в полноте своей человеческой сущности. Только такой человек сможет по зову своей души включаться в социальное сотворчество, сущностно влиять на общественное возрождение, осознанно его прогнозировать и осуществлять. Чтобы образование стало подлинно человекопреобразующим, оно должно по своему содержанию и организации быть обращенным к «внутренним сферам» человека, вызывая у него беспокойное самоосознание, «личностное удивление» собственной сложностью и противоречивостью и ответственное самопреобразование, «перерождение самого себя». Но для этого человеку важно понимать и принимать себя, определять перспективы своего самопродвижения в развитии, видеть и использовать собственные интеллектуальные, эмоциональные, духовно-нравственные резервы, средства самоактивизации и самообновления, иначе говоря, актуализировались системные знания в области самоосуществления, самопреобразования человека.

Теоретические основы саморазвития личности — это те знания, которые могут служить основой и побудительной силой личностно-профессионального становления будущего специалиста, но получить эти знания студенту сложно из-за отсутствия источников и ограниченности времени. Таким источником чаще всего и становится вузовский преподаватель в условиях своего общения, образовательного, официального и межличностного, неформального. И источником, и образцом. Педагогическая ответственность любого преподавателя вуза, когда сама жизнь ставит его в условия не просто добросовестного выполнения своих функций, а «проживания» со студентами сложных моментов их личностно-профессионального становления, саморазвития, исключительно высока. Сущность саморазвития заключается в принципиальном превалировании в целенаправленном использовании личностью собственной внутренней энергии в общем процессе ее вызревания. По нашему представлению, саморазвитие личности наиболее полно можно рассмотреть через смену саморегуляции личности — движение от саморе-

гуляции гомеостатической (адаптивной), определяемой силой внешних регуляторов (традиций, моральных норм, права, требования учебной программы и пр.) к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами — совестью, долгом, другими высокими чувствами и теми нормами нравственности, которые личность приняла как ценности и специально развивала у себя как принципы своего поведения и отношения к миру и к самой себе. Такой подход к пониманию саморазвития личности как совершенствования ею саморегуляции в деятельности, поведении, самочувствии с целью достижения способности самоуправления, выражения полноты своей субъектности (сначала с большой, а затем все с меньшей долей участия наставников) «в снятом виде» содержит в себе все предшествующие подходы, поскольку смена саморегуляции не происходит сама по себе и изолированно от целостного процесса развития личности, а осуществляется вместе с ней, в ней, посредством её и, в известной мере, для неё же, знаменуя новый виток саморазвития и новый способ, более совершенный и эффективный, включения во взаимодействие с действительностью — сознательной, целенаправленной саморегуляцией. Речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими — а о диалектике их становления. Продуктивность личностно-профессионального саморазвития студента, в вузовский период, в значительной мере зависит от ряда предпосылок от предшествующего, сравнительно высокого уровня общекультурного развития, от глубины самопознания, от наличия опыта целенаправленного самоизменения.

Ведущими факторами саморазвития личности, в условиях вуза, выступают: содержание образования, сам процесс организации образования (методика обучения, одновременно пробуждающая активное самопознание, стимулирующая самообразование, личностное саморазвитие); деловое и межличностное общение: «студент — студент», «студент — группа», «студент — преподаватель». Ставя во главу угла подготовки будущего инженера-строителя принцип развития и саморазвития (вместо принципа «накопления знаний, умений и навыков»), современное высшее образование должно повернуть на службу этой идее не только содержание образования, но также и методы (способы взаимодействия вузовских педагогов со студентами, во имя обретения последними не только знаний, умений, навыков, но и формирования образа «Я», в соответствии с социально-личностным предназначением, восхождения к потребности и способности соответствующего самодостраивания). Именно поэтому, в вузовском обучении, неуклонно возрастает роль не просто «активных методов усвоения материала», а принципиально меняется «ключ» обучения: методы проведения учебных занятий всех видов (лекции, семинары, практикумы, и пр.) нацеливаются на формирование «вопросов» к преподавателям, к научной литературе, к ученым, интенсивной востребованности новых знаний и опыта, а также, на формирование готовности эти знания отыскивать, выстраивать в систему, строить выводное, личностно значимое, ценностно окрашенное собственное знание-убеждение.

Важным является понимание такого факта, что для субъекта (будущего инженера-строителя) ситуация планирования будущего должна выступать подчиненной, управляемой, в которой он может проявлять активность и

сознательность в постановке и реализации целей, т.е. сознательно определять смысл деятельности, действовать в направлении реализации поставленной цели. Несмотря на неконкретность, несформированность жизненных ориентиров в этом возрасте, чаще всего с успехом в будущем молодежь связывает такие ценности как престиж, возможности роста и достижений в труде, собственное благополучие и благополучие близких, профессионализм, ответственное отношение к своим профессиональным обязанностям. Для всего этого нужно образование, компетентность, развитые личностные качества. М.Хайдеггер утверждает, что человек, самостоятельно раскрывает собственную способность быть самим собой, сам решает, кем ему быть. Поэтому его основные требования к человеку: «Пойми себя! Осуществи свои собственные возможности». Согласно герменевтике, человек - это существо, «толкующее свое бытие» (М.Хайдеггер), использующий такой способ освоения мира, который ведет к самопониманию, осмысленному проживанию своего собственного бытия, к жизнетворчеству и приобретению внутренней свободы. Понимание и осмысленность собственной жизнедеятельности обеспечивают человеку возможность быть субъектом преобразования собственной природы и объективного мира, т.е. проявления такого рода активности личности, которая в философии обозначается термином «causa sui» - «причина себя» (Гегель). М.Хайдеггер эту ситуацию объясняет тем, что изменяется бытие человека и человек видит свое призвание в том, чтобы стать субъектом.

Отношение к профессиональной деятельности, как одной из ведущих форм жизнедеятельности индивида, в ходе которой преобразуется не только предметный мир, но и осуществляется преобразование субъектом самого себя по пути от «Я-реального» к «Я-будущему», через раскрытие собственной природности, созидание собственной социальности, дает нам основание для предположения о том, что профессиональная самостоятельность есть одна из сторон человеческой субъектности. В этом свойстве личности находит свое воплощение «проективность человеческой природы», выраженной в творчестве, обращенном личностью на себя.

Ценностное отношение личности к профессиональной деятельности непосредственно связано с отношением субъекта к нормам этой деятельности, обеспечивающей реализацию профессиональных функций. В ходе освоения и осуществления профессиональной деятельности те или иные нормы этой деятельности становятся личностно значимыми для субъекта, приобретая качественные признаки ценности, в контексте его жизнедеятельности в целом. Они перестраивают систему его потребностей и мотивов, благодаря чему у человека формируется «обобщенное итоговое отношение к жизни», в котором отражена взаимосвязь настоящего, прошлого и будущего; это отношение позволяет человеку «быть преобразователем жизни, непрерывно ее совершенствовать». Ценности профессиональной деятельности, принимая форму мотивов и целей, в своей совокупности образуют «временную перспективу» личности. Они выступают в качестве предпосылок и становятся критериями профессионального самоутверждения, самосовершенствования будущего инженера-строителя. Появление в сознании будущего инженера-

строителя ценностного отношения к своей профессиональной деятельности может служить показателем не только его профессионализма, но и характеризовать личность будущего инженера-строителя с точки зрения приобретения им независимости и самостоятельности, приобретая устойчивость и определенность в поведении. Следуя И.С.Кону, ценностные отношения можно рассматривать как жизненный профессиональный план, в котором можно выделить общие профессиональные ценности и специфические ценности человека.

Студенческий возраст - решающий этап становления мировоззрения, потому что, именно в это время, созревают и его когнитивные, и его эмоционально-личностные предпосылки (И. Кон). Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии. В студенческом возрасте возрастают творческие возможности, набираются интеллектуальные и физические силы. Юность — пора самоанализа и самооценки. Самооценка производится путем сравнения идеального «я» с реальным. Но идеальное «я» еще не «сверстано», и может быть случайным, а реальное «я» еще не «опредмечено» жизнью. «В молодости все силы души направлены на будущее», - слова Л.Н. Толстого подтверждают характерную черту юности - формирование жизненных планов. «Ближняя и дальняя перспектива». А. С. Макаренко, расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом) - необходимая психологическая предпосылка формирования личности будущего инженера-строителя.

Обосновывая данное педагогическое условие, мы использовали извлечение из аналитической теории личности К. Юнга, по которой, личность является результатом взаимодействия устремленности в будущее, приобретенного опыта и врожденной предрасположенности. Нацелить будущего инженера-строителя, помочь осознать необходимость получения хорошего образования, обозначить перспективы успешной профессиональной карьеры, поставив все это в зависимость от овладения знаниями в период обучения – это значит мобилизовать внутреннее педагогическое условие - «Я в будущем», актуализировать мотивационные ресурсы для формирования профессиональной самостоятельности и других профессионально-значимых качеств будущего инженера-строителя.

Таким образом: считаем данное педагогическое условие необходимым при организации процесса формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя, формирования его как личности.

ШКУРКО Н.С.ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Якутский госуниверситет им. М.Аммосова)

Идеи зарубежной (Д. Белл, Дж. Грант, О. Тоффлер, У. Ростоу, Е. Масуда) и отечественной философии сциентизма (Р.Ф. Абдеев, А.С. Кочергин, Г.С. Смирнов, Ю.А. Фомин) о возникновении и развитии информационного общества, оказывающего многомерное влияние на социокультурный прогресс, обеспечили методологический прорыв в области «индустрии знаний», сделав представления об инженерной культуре и компетентности ключевыми составляющими в формировании высококвалифицированного специалиста, рационально мыслящего, владеющего современными методами освоения и обработки информации.

Историки науки констатируют, что после промышленной революции, давшей толчок крупному машинному производству, быстро возросла потребность в носителях классического инженерного знания. Усложнение технологии производственных процессов, необходимость опираться на научные знания при проектировании, конструировании, изготовлении и эксплуатации техники к XX веку выдвигает на заметное место в обществе фигуру инженера, оставляя в прошлом достижения малограмотных самородков- «левшей». Уже в начале прошлого столетия инженерное образование становится одним из факторов демократизации западноевропейского и российского общества как способствующее стиранию сословных различий, позволяющее выходцам из неблагородных сословий подниматься в более престижные слои общества.. В настоящее время «постклассическое» инженерное знание вырвалось за пределы традиционной сферы изготовления и эксплуатации механизмов, машин, строительных сооружений. Как отмечает А.С.Кармин, данный процесс «продолжает и еще больше выражает общую тенденцию исторической эволюции инженерии – тенденцию к ее распространению вширь, к экспансии ее в новые, ранее далекие от нее формы человеческой деятельности» [1]. В современных условиях инженерия меняет свою когнитивную ориентацию, что связано с повышением значимости ее «человеческого аспекта» и расширением круга знаний и компетенций инженера нового поколения в областях экологии, экономики, политики, эстетики, психологии, морали.

В истории науки гордый статус основателя компетентностного подхода закрепился за великим Аристотелем, исследовавшим путь становления «arete» обучаемых (в пер. с греческого – сила развития) до характерной черты личности, а теоретическое оформление понятия «компетентность» в западной педагогической мысли XX века состоялось в трудах представителей школы гуманитарной психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) и философии успеха (Д. Клиленд, Э. Фромм, Э. Эриксон).

Таким образом, инженерная компетентность как потенциальный показатель успешной профессиональной и жизненной карьеры представителя инженерно-технической элиты вошла в конце 70-80 гг. прошлого столетия в поле исследовательских интересов представителей гуманитарного и технического знания: философов, социологов, педагогов, психологов, кибернетиков и программистов, применявших для изучения научный инструментарий из профессиональных областей своей деятельности. В поддержку этой концепции свидетельствует тот факт, что при постоянно растущей технической мощи человечества цена инженерных решений и их последствий (социальных и экономических) становится все более высокой. Поэтому в одно из важнейших направлений современной философской мысли превращается философия техники, при обсуждении масштабных технических проектов существенное место уделяется согласованию культурно-мировоззренческих установок и выработке единой философской концепции ценностных и целевых приоритетов, на которых будет разрабатываться проект, кардинально изменяются содержание и методики современного инженерного образования.

Гуманистическая цель современного профессионального образования в высшей школе - обеспечение профессиональной и жизненной карьеры личности во всей ее полноте: «Подлинное образование захватывает и обращает самое душу в целом, переставляя человека на место, подобающее его существу и заставляющее в нем обживаться» [2]. Отсюда следует важность осознания на уровне федеральной и региональной образовательных практик единства внешнего (система образования, общество в целом) и внутреннего начал (осознание самоценности самой личности) в системе профессиональной социализации личности в мире техники, так как именно от людей с высшим техническим образованием зависит ход и эффективность научно-технического прогресса, национальная безопасность страны.

Методология западной высшей технической школы построена на соперничестве либеральной и утилитарной образовательных идей. Теоретики-«либералы» (Д. Ньюмен, Т. Веблен, А.Флекснер, Х.Ортега-и-Гассет, К. Ясперс, Р. Хатчинс), выделяют непредписанное в социальных институтах, законах и нормах высокое общественное назначение технического образования, подкрепленное свободным выбором личностью тех или иных условий, средств для своей самореализации и реальным результатом – т.е. качеством получаемого образования. «Утилитаристы» (Д.Локк, Д.Бентам, Т. Гексли, Д.Дьюи, С.Хук) и их более «продвинутые» коллеги-сциентисты (А.Харрис, Л.Кольберг, П.Херс) акцентируют в качестве задачи инженерного образования – формирование «индустриально» мыслящего человека, программирующего свое развитие с помощью рациональных алгоритмов в условиях высокотехнологичного производства.

Отход от традиционной модели подготовки инженерно- технического специалиста 70-80-х гг., направленной на механическое наследование знаний и формирование «инструментальных» возможностей (выработку навыков, обучение способам и методам решения технических задач), привел к тому, что процесс профессиональной социализации личности в системе высшего технического образования осуществляется конфликтно. И как правильно подчеркнул

П.Кокели, «современное индустриальное общество характеризуется прежде всего тем, что оно не знает единого ответа на вопрос о человеке и смысле его практики. Но педагогика задает вопрос о творческой природе человека, чтобы высказать нечто значимое в воспитании и образовании». Такое понимание требует нового междисциплинарного подхода к человеку (человечеству) в его сложных и противоречивых взаимоотношениях с техникой – в том числе с системами «ЧМС», природной средой, коллегами по работе. «Задача техники – преобразовывать природу и мир человека в соответствие с целями, поставленными людьми на основе их нужд и желаний, - утверждает А.Хунинг. - Без техники люди не смогли бы справиться с окружающей их природной средой. Техника и питающие ее науки, следовательно, - это необходимая часть человеческого существования на протяжении всей истории…»[3].

Для российского образования всегда была характерна глубина и ширина профессионального технического образования. В программах советской политехнической школы техническое образование занимало большой удельный вес, что и стало одним из оснований для успеха отечественной науки и техники. Но, к сожалению, в конце 80-х и 90-е гг. прошлого столетия произошло снижение уровня инженерно-технического образования, что выразилось в падении престижа профессии инженера, снижении конкурсов в технические вузы страны, в увлечении разного рода паранаучными и контрнаучными настроениями, «которые могут создать угрозу для дальнейшего развития научно-технической цивилизации, для перехода ее на новый информационный уровень».

На современном этапе Россия нуждается как в инженерах, способных к техническому творчеству и изобретениям (на Западе специалиста такого уровня называют «системотехником»), так и в инженерах-исполнителях. При таком подходе высшее техническое образование направляется на освоение фундаментальных знаний, наиболее значимых в современной науке:

●содержание высшего технического образования должно соответствовать мировым стандартам, основой которых является единое информационно- образовательное пространство;

●содержание высшего технического образования должно строиться в рамках целостной образовательной культуры, важной в единстве естественно-научного, технико-технологического и гуманитарного компонентов;

● в центре высшего технического образования находятся приоритеты человеческой личности и общества;

●соединение технического и гуманитарного знания направлено на общекультурную подготовку специалиста, формирование базовых мировоззренческих ориентаций, профессионально-личностных качеств, развитие профессионального мышления, практикоориентированных умений и навыков.

На региональном уровне специфика ситуации заключается в том, что вступление нового поколения молодых якутян в дееспособный возраст происходит в период, когда деструктивные аспекты общественно- экономического развития уже определены, но далеко не ликвидированы; в социуме сохранились и продолжают действовать традиционные этнокультурные предпочтения в области труда. Сельская национальная школа еще не осознала необходимости

скорейшего корректирования этнических трудовых предпочтений с общественно-гуманитарных на инженерно-технические, и продолжает, как десятилетия назад ориентировать своих лучших выпускников на профессии в бюджетной сфере (медицина, образование, культура, право).

Региональные специалисты (Т.Ф.Гаврильева, М.П.Лебедев, Н.Д.Неустроев и др.) отмечают, что выпускники сельских школ из непромышленных улусов являются сложным контингентом для системы инженерно- технического образования. Сложность объясняется не столько недостаточной физико- математической подготовкой, сколько отсутствием условий для культурной ассимиляции выпускниками национальных школ сложного мира техники. В отличие от США (Аляска), Канады, Австралии, где в течение трех десятилетий последовательно реализовывались для представителей коренных национальностей более 20 программ профессионального образования, в РС(Я) формирование инженерно – технических специалистов велось и ведется традиционным способом, без учета этнокультурных трудовых ориентаций, традиционных образовательных предпочтений. Практика показывает, что сложность процесса формирования будущих представителей технической интеллигенции из сельских абитуриентов проистекает не столько из-за пробелов в естественно-математическом блоке знаний, как из игнорирования техническими вузами РС(Я) особенностей менталитета студентов саха из традиционно непромышленных улусов, этнокультурных трудовых предпочтений, сложившейся системы традиционных видов трудовой деятельности, стремления представителей этой социальной страты учиться и работать среди земляков.

Зарубежный опыт (исследования Р.Янга, П.Мак-Дермотта и особенно А.Инклелеса) подтверждает, что вовлечение представителей северных этносов в высококвалифицированные виды инженерно-технической деятельности наиболее эффективно, если культурная ассимиляция будет тождественна их сознательному выбору [4].

Учеными АН РС(Я) (И.К.Ефимов, Р.А.Кузьмина, И.И.Подойницина) доказана обоснованность этнических аспектов труда, находящая выражение в национально-специфических предпочтениях той или иной профессии, отношении к конкретному виду деятельности, настроенности на межэтнические контакты в сфере труда. Можно согласиться с авторитетным мнением экспертов (Е.Н. Федорова, А.И.Шургина, И.И.Подойницына), что крайне низкая профессиональная подвижность сельских учащихся объясняется сплетением социальных и национальных мотивов, в котором национальные мотивы играют далеко не последнюю роль. Именно сочетание технических навыков и гуманитарного творческого начала привлекает выпускников саха к тем или иным видам профессиональной деятельности (полиграфист, столяр, инспектор ТБ, телеоператор), когда не требуется особой перестройки и ломки национального характера.

Освоение более «технизированных» профессий сдерживается серьезными этнокультурными и этнопсихологическими барьерами:

- Необходимостью вхождения в иную этнокультурную среду, овладения новой системой ценностей, чужой культурой, которая не зафиксиро-

вана в виде четкого блока норм и правил, а передается через неофициальные каналы;

- Привыкание к более жесткому ритму работы, конкуренции, к новым более сложным видам техники, работе с которой не обучали в местных НПО, СПО и др.

Общественный фон региона начала нового века – приоритетность развития экспортно- ориентированных отраслей промышленности, топливно-энергетического комплекса и транспорта, формирование многоуровневой системы инженерно-технического образования, востребованность инженерно-технических специалистов высокой квалификации на федеральном и ресубликанском рынках труда – обеспечивает выпускникам школ (особенно сельских) целый спектр возможностей для профессиональной карьеры и самореализации в мире техники. Как считает академик АН РС(Я) Н.Д.Неустроев, президент Ассоциации педагогов-исследователей РС(Я), «резко возросшая потребность Республики Саха в высококвалифицированных инженерно-технических специалистах высшего и среднего звена для экспортно ориентированных отраслей промышленности, топливного комплекса и транспорта, открывает для выпускников сельских национальных школ уникальные возможности именно в качестве представителя инженерно- технического корпуса».

Задача философии при этом будет заключаться в исследованиях феномена культурной ассимиляции личности северянина в мире техники, отысканию зон свободы в процессе профессиональной социализации в период получения инженерного образования, осмыслению прикладных проблем, включая:

1. Отход в региональных философских исследованиях и в реальной практике высшей профессиональной школы РС(Я) от трактовки инженера как узкого специалиста, исполнителя; Новая трактовка высококвалифицированного специалиста как высокого профессионала и культурно развитой личности, ориентированной для трудовой деятельности в поликультурном коллективе.

2. Изменение структуры подготовки будущих специалистов с целью предоставления обучающимся максимальных возможностей для самореализации путем индивидуализации обучения в рамках многоуровневой системы инженерно-технической подготовки «инженерный класс→ колледж →вуз →факультет постдипломного технического образования»);

3. Разработка и практическое применение современных технологий развития личности в системе высшего технического образования РС(Я), творчески интерпретирующих достижения западной инженерной педагогики и этнокультурные, этнопсихологические особенности вхождения в мир техники представителей сельской молодежи титульной национальности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кармин А.С., Е.С.Новикова. Культурология. – СПб: Питер, 2004. – С.278.

2. Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – С.350.

3. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования XX век. - СПб: РХГИ, 2004. – С.509.

4. Подойницына И.И. Этнокультурные стереотипы трудового поведения в области производства. – Новосибирск, Наука, 1993. – С.29.

ШУЛЬЧЕВА О.Б.ПОЛИТИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА ВУЗА (К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ)

(Оренбургский государственный аграрный университет)

Ценностные ориентации – политические, философские (мировоззренческие), нравственные убеждения личности, глубокие и постоянные ее привязанности, обуславливающие принципы поведения человека. Это делает актуальным вопросы политической социализации, воспитания, целенаправленного воздействия, которые имеют место в образовательном процессе в вузе.

«Потребности, интересы и ценности, - отмечают некоторые специалисты, - выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и индивидуумом, личностью, ее внутренним миром… Потребности и интересы, уходя своими основаниями в глубинные структуры производственных отношений, так или иначе проходят через сознание индивида, воздействуют на сферу его эмоций, чувств, настроений, подчиняют себе сферу желаний и волеизъявлений личности»[1].

Основой ценностных ориентаций человека, общества являются материальные, и духовные ценности. Они обладают положительной значимостью, так как способны удовлетворить определенные потребности индивида, социальной группы, народа, служить их интересам и целям. Люди не только познают свойства предметов, явлений, но и оценивают последние с точки зрения их полезности или вредности для своей жизни. Ценности в конечном счете носят общественный характер, возникают и проверяются в ходе практической деятельности людей.

Материальные и духовные ценности по-разному влияют на жизнь общества. Материальные ценности в определенной мере инертны к интересам отдельных людей и их групп, к общественным отношениям (скажем, из камня могут быть сооружены бедная лачуга и великолепный дворец; установка «Град» может быть использована и для борьбы со стихией, и для уничтожения самой невосполнимой ценности – человеческой жизни).

Духовные же ценности подобным равнодушием не отличаются: они выступают в качестве фактора разрешения противоречий, конфликтов. Практикой общественного развития доказано: идеи, овладевая массами, становятся существенной материальной силой; слова, лозунги поднимают на правое дело; образы созданные литературой, искусством, становятся образцами для подражания.

Ценности, ценностные ориентации – явления конкретно-исторические. Интерес к ним неизбежно возникает в эпохи обесценивания культурной традиции и дискредитации идеологических устоев общества. Так, кризис афинской демократии заставил Сократа впервые поставить вопрос «Что есть благо?». Российское общество в начале 90-х гг. осмысливало свою историю и свою судьбу, оценивало и переоценивало.

Важнейшей ценностью каждого конкретного общества всегда выступает идея, система политических, социальных, нравственных, духовных идеалов. Еще, М.Е. Салтыков-Щедрин подчеркивал, что, если существует способ проверить степень развития общества, или по крайней мере, его способности к развитию, то конечно, этот способ заключается в уяснении тех идеалов, которыми общество руководствуется в данный исторический момент.

Общеизвестна существенная роль идеи, идеологии в стимулировании или сдерживании общественного прогресса. Справедливо в этой связи замечание известного философа Ф. Фукуяма: «Достаточно спорно, что идеология – лишь надстройка над не преходящими интересами великой державы. Ибо тот способ, каким государство определяет свой национальный интерес, не универсален, он покоится на предшествующем идеологическом базисе. Так же, как экономическое поведение – на предшествующем состоянии сознания» [2].

С этим действительно трудно спорить: во все времена сознание, идеи, идеалы и принципы определяли поведение человека, нации, обуславливали основу государственного устройства, политику правящих структур. Из этого положения следует вывод об актуальности формирования современной идеологии страны, базирующейся на фундаментальных общечеловеческих и национальных ценностях, общественных идеалах, ориентирующих, мотивирующих, регулирующих политическую, социальную, духовную жизнь.

Поэтому сегодня важны серьезные коррективы в практической, политической деятельности, которая собственными специфическими средствами должна содействовать обеспечению реального приоритета культуры, образования, науки. Пресловутый «остаточный принцип» их финансирования обрекает Россию, ее народы на стагнацию, застой, отставание от мировой цивилизации.

Политические ценностные ориентации можно квалифицировать как сложную, чрезвычайно противоречивую систему, в которой одновременно существуют различные, нередко взаимоисключающие представления об оптимальном общественном устройстве, его политической и экономической основах, о смысле жизни, том, что такое добро и зло, прекрасное и безобразное, о перспективах исторического развития страны и всего человечества. Общественное мнение сегодня особенно характеризуется полицентризмом духовных ценностей, что делает жизнь народа напряженной, не лишенной оттенка трагичности, поскольку наличие различных ценностных систем в сознании служит источником состояния перманентной фрустации.

Полицентризм политических ценностей стал возможным в результате переосмысления народом, идей, установок, ценностей, еще недавно не только не вызывающих сомнения, но и воспринимаемых как абсолютные истины. Прежде всего, это относится к общественно-политическим идеалам.

Интенсивная критическая работа последних лет существенно обновила общественное сознание, способствовала утверждению в нем принципов социального реализма в оценках прошлого, настоящего и будущего, что, в конечном счете, способствовало крушению многочисленных стереотипов и мифов, казавшихся незыблемыми. Однако освобождение из плена догматического мышле-

ния дало и побочный эффект, привело политическое сознание в своеобразное «расщепленное» состояние.

К числу наиболее сложных вопросов, представляющих собой ценность в общественном сознании и политике, относится национальный. Он проявляется в заметном сокращении числа людей, безразлично относящихся к собственной национальной принадлежности одновременно, в росте количества граждан, находящих решение в содействии развитию национальной культуры, национального языка и т.д. Увеличивается число людей, этнически отчаявшихся, исповедующих идею «вселенского заговора» против его нации.

Не простым является и русский вопрос, включающий физическое самочувствие, здоровье русского народа, его духовность, наконец, взаимоотношения русских с другими этносами. По нашему мнению, возникновение такого вопроса сегодня трудно назвать не своевременным.

Успех политики власти в немалой степени зависит от того, овладеет ли душами русских людей идея возрождения русского этноса. На наш взгляд, для ее осуществления потребуется не возвышение, а выравнивание основных параметров экономической, социальной, духовной сфер жизни русских с аналогичным показателем у других этносов.

Оптимальный вариант развития национальной государственности России некоторые специалисты видят не в русле «чистой» национальной идеи, а в идеологии толерантности, исходящей из необходимости равных гражданских прав для представителей всех этносов и народов в федеративном государстве.

В последние годы в общественном сознании появляются идеи, идеалы и принципы, восходящие к общечеловеческим ценностям. «Будучи фактором жизнедеятельности большинства людей, они в состоянии обеспечить более высокие динамизм и стабильность развития, соответствующий уровень благосостояния и благоустроенности труда и быта большинства людей» [3].

В контексте политики общечеловеческие ценности обусловливают свободные выборы ведущих институтов власти, создание системы «сдержек и противовесов» во взаимоотношениях этих институтов, разделение властей.

В итоге возможна реализация идеала правового государства, органы которого обладают в рамках законов, принимаемых демократическим путем, всей полнотой предоставленной им власти и одновременно находятся под действенным контролем народа, общественности. Так обеспечивается принцип равенства всех граждан перед законом, признание права каждого человека пользоваться основными свободами (совести, слова, собраний, создания ассоциаций и партий), а также принцип терпимости к инакомыслию, защиты прав меньшинства.

Таким образом, ясно, что политические ценности, ценностные ориентации – сложная противоречивая целостность, характеризующая духовную жизнь как личности, так и социальной группы, в том числе профессиональной, такой как вузовские педагоги. Особенности политических ценностных ориентаций в данной социальной группе зависят от многих факторов: характера процесса высшего образования, статуса высшего учебного заведения, направленности

образовательной политики, специфики обучения студентов, личности преподавателя.

Развитые политические ценностные ориентации педагога вуза свидетельствуют о зрелости личности, мере ее социальности. Устойчивая и непротиворечивая совокупность их обуславливает такие качества профессиональной личности как целостность, надежность, верность определенным принципам, идеалам, активность жизненной позиции, упорство в достижении цели.

Необходимо отметить, что противоречивые ценностные ориентации порождают непоследовательность поведения; неразвитость их – верный признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности, а, следовательно, - неэффективность воспитания, непредсказуемости профессионального поведения.

Для преподавателя вуза важны объективные знания о состоянии массового политического сознания молодежи, о распространенности политических ценностей и силе их мотивационного воздействия на студентов – их гражданскую позицию, установки на труд, семью, образование, профессию. Целью педагогической деятельности является в данном случае выработка оптимальной стратегии и тактики образовательного, воспитательного воздействия на политическую социализацию молодежи.

Политико-культурные ценностные ориентации педагога вуза можно квалифицировать как важнейшие элементы внутренней структуры его личности, закрепленные жизненным и преподавательским опытом. С их помощью выделяют значимое, существенное для политической позиции и культуры человека. Сложившиеся политические ценностные ориентации образуют основу гражданского сознания педагога, обеспечивают его социальную устойчивость, преемственность определенного типа профессионального поведения и деятельности.

Примечания.

1. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М., 1986. С. 6-7.
2. Фукуяма Ф. Конец истории? / Вопросы философии. 1990. № 3. С. 146.
3. Туманов С.В. Общественный идеал: Диалектика развития. М., 1997. С. 13.

ЩЕРБАКОВА Е.В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»

(Оренбургский государственный университет)

Сложные политические события, происходившие в нашей стране в период «тоталитарного режима» сильнейшим образом повлияли как на религиозную обстановку в целом, так и на религиозное образование и воспитание в частности. Были закрыты воскресные школы, семинарии, высшие духовные образовательные заведения.

В настоящее время «врата» религиозного образования, казалось бы, открыты, но традиции такого воспитания и обучения утрачены.

В исследовании процесса возрождения религиозного образования особое внимание привлекают вопросы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в рамках православной культуры.

В современной России органы власти не остались равнодушными к данной проблеме: принимается решение о введении в общеобразовательный компонент школы дисциплины «Основы православной культуры». На первый взгляд все просто. Предмет ставится в качестве факультатива – нет противоречий относительно закона «О свободе совести и религиозных объединениях», и не возникает проблем с перестройкой общеобязательного школьного курса. Но на самом деле, спорных моментов возникло гораздо больше, чем круг решенных вопросов. Хотелось бы затронуть лишь один, но важнейший по ряду положений, момент. А именно – какую направленность должен нести курс «Основы православной культуры».

Основных подходов предполагается три: вероучительное, историческое и культурологическое.

Попытаемся дать характеристику предмету «Основы православной культуры», как дисциплине вероучительной. В данном случае, «Основы православной культуры» есть ни что иное, как всем хорошо известный предмет «Закон Божий». В свою очередь, предмет изучения «Закона Божия» составляет: знакомство со Священной историей Ветхого и Нового Заветов, катехизисом, богослужением и таинствами Церкви, знакомство с основными молитвами… Таким образом и «Закон Божий» и «Основы православной культуры» есть изучение православной веры, а значит, тождественны друг другу.

Целью данного курса является воцерковление ребенка. Где воцерковление понимается как научение не только жить по-христиански, но и мыслить по-христиански, то есть обращаться за руководством не только к науке, но, прежде всего, к учению Церкви.

Главная задача дисциплины – выпуск из стен школы детей, которые свободно ориентировались бы в таких вопросах, как грехопадение, искупление грехов Иисусом Христом, на личном опыте знали бы, что такое послушание священнику, радость после исповеди и причащения Святых Христовых Тайн,

чтение утренних и вечерних молитв, приготовление к исповеди, чтение Евангелия и книг святых отцов, борьба со своими страстями, и так далее.

Всему этому «Основы православной культуры» действительно могут способствовать, но при одном условии: дети, которым будет преподаваться курс, должны иметь живую веру в Бога, а иначе преподавание будет формальным и может не только не достигнуть своей цели, но и исказить представление ребенка о православии.

Таким образом, преподавание «Основ православной культуры» как «Закона Божия» представляется нецелесообразным в современной светской общеобразовательной школе. Да и противников этого варианта гораздо больше, чем сторонников, даже среди служителей церкви.

В своём интервью агентству «France press» Патриарх Московский и всея Руси Алексий II был вынужден заметить, что преподавание «Основ православной культуры» в нашей стране не является обучением религии, как это порой пытаются представить. Речь идёт о предмете, скорее, культурологического цикла, его преподавание - лишь реализация права будущего гражданина и просто образованного человека получить необходимый объём знаний о национально-историческом и духовно-культурном наследии родной страны. Что вне культурно-религиозного контекста невозможно, в том числе, и адекватное восприятие великой русской литературы, живописи, музыки, не говоря уж об искусстве русской иконы.

Итак, мы подошли ко второй позиции в рассмотрении содержания «Основ православной культуры» - культурологической. И здесь возникает «естественный» вопрос – когда говорят о православной культуре, можно ли ее отделять от общей российской культуры?.. Мы придерживаемся мнения, что люди должны знать историю и культуру своего народа, а она тесным образом переплетается с православием. Школа, несомненно, обязана готовить культурных людей, знающих историю своей культуры. Запрещать детям изучать ту культуру, которая является основополагающей для страны, это просто плодить невежество среди детей, лишать их того драгоценного чувства, которое мы называем патриотизмом.

Культурой православия пронизаны все сферы существования государства России. Она отражается как в общемировоззренческих моментах, так и в искусстве, праздниках, фольклоре, языке, быте. Культурное наследие православия имеет свои образы, сюжеты, символы. Его образует и стройность храмов, и красота икон, и возвышенность музыки, и мудрость Священных книг.

Сложной задачей курса является раскрытие вышеперечисленных аспектов православной культуры. Но сделать это нужно так, чтобы «Основы православной культуры» не превратились в «Закон Божий». Очень четко провел грань между двумя дисциплинами диакон Андрей Кураев в работе «Основы православной культуры как лекарство от экстремизма» (М., 2003, с.10): «На уроках Закона Божьего говорят о Боге, а на уроках основ православной культуры речь должна идти о людях, верящих в Бога, создававших культуру, наследниками которой мы являемся».

Исторический подход к содержанию курса органично вливается и в вероучительный, и в культурологический. Он может носить и светский характер, и религиозный. Но основная идея данной концепции заключается в том, что православная церковь существует столько же, сколько и Российское государство.

Церковь тысячелетие поддерживала российскую государственность, они шли бок о бок и в годы гонений. Даже советские учебники по истории не могли не говорить о роли Церкви в судьбе нашего государства. Для примера можно привести такой факт. Начало Великой Отечественной войны. Сталин только в первых числах июля обратился к народу, по сути, до этого времени он пребывал в полной растерянности. А возглавлявший Церковь митрополит Сергий тут же составил воззвание к народу и пастве, которое было прочитано в храмах.

Конечно, семьдесят лет атеизма не могли пройти бесследно для общества, и самым прямым образом это отразилось на образовании. Если в дореволюционной России изучение «Закона Божия», церковной истории, уроки церковного пения занимали большую часть учебного времени, то в послереволюционный период определяется антирелигиозная направленность школы. Исходя из этих положений, можно поставить цель исторического подхода к содержанию курса «Основы православной культуры»: научное доказательство постоянной связи государства и церкви, их параллельного развития и совместной деятельности.

Особенностью русского народа является практическое совпадение народных и православных религиозных воззрений. Православная традиция определяла уклад жизни человека в России даже в том случае, когда он сам себя не признавал человеком верующим. Исходя хотя бы из этой особенности, присущей в основном только России, следует преподавать «Основы православной культуры» в школах нашей страны.

Таким образом, главными задачами изучения «Основ православной культуры» можно считать знакомство с историей России и Русской Православной Церкви, ее великим духовным путем на Земле, а также воспитание истинных патриотов своей Родины.

Список литературы:

1.Безрукова В.С., свящ. Алексий Мороз. Образ русской школы. СПб., 2002

2.Диакон Андрей Кураев. Основы православной культуры как лекарство от экуменизма. Очень личные размышления. М., 2003.

3.Протоиерей Димитрий Лескин. Рецидив атеистического гуманизма. М., 2003

4.Метлик И.В. Основы Православия. Программа (план-конспект) учебного курса для общеобразовательных учреждений. М., 2003

5.Метлик И.В. Религия и образование в светской школе. М., 2004

6.Православная культура в школе. Ноябрь: Учебно-методическое пособие. М., 2004

ЯБЛОНСКИХ Т.В.АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНСТРУКТА В ПРЕДМЕТАХ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Ижевский государственный технический университет)

В настоящее время в педагогической литературе по проблемам организации и структурирования содержания образования, в частности и на различных уровнях профессионального, можно выделить три различных способа организации содержания предметной области, различающиеся выбором подхода к описанию содержания учебного предмета [3;4;7]. В первом случае за основу конструирования выбирается структурный подход, во втором деятельностный, или функциональный, и в третьем – целостный подход к описанию предметного содержания профессионального образования. Соответственно получаем три различных конструкта предметного содержания – структурный, функциональный и целостный.

Под конструктом мы понимаем отражение теоретической концепции курса. А. С. Казаринов предлагает понимать под конструктами, или латентными переменными, недоступные для непосредственного наблюдения комплексные производные признаки [3]. Е. А. Михайлычев определяет теоретический конструкт как отражение теоретической модели курса, его структурных пропорций и основных компонентов [7].

Структурный и целостный конструкты были уже более подробно рассмотрены в работах [3; 4; 7]. При структурном подходе описания предметного содержания ядром структурного конструкта является репрезентативность содержания, т.е. его жесткое поэлементное отражение в структуре конструкта. Репрезентативность отображения объема содержания предмета является основным признаком структурного конструкта. Полнота репрезентативности возможна лишь через неограниченный прирост объема содержания элементов структуры.

Рассмотрим более подробно характеристики функционального конструкта. Функциональный (деятельностный) теоретический конструкт определяется в двух аспектах: во-первых, как поэлементное представление содержания учебного предмета, во-вторых, выделение основных навыков предметной деятельности. Происходит разделение содержания обучения на теоретическое и практическое.

Наиболее актуален функциональный конструкт для описания содержания профессионального обучения. Рассмотрим его более подробно. Леднев В.С. отмечает, что сущность профессионально-практического обучения, во-первых, одна из основных частей профессионального образования, во-вторых, она яв-

ляется одной из основных частей практической подготовки как целостной непрерывной системы, имеющей в образовании личности относительную автономность и свой базисный предмет – формирование умений в области осваиваемых человеком видов деятельности [5].

Следовательно, базисной учебной задачей профессионально- практического обучения является формирование у учащихся (студентов) системы теоретических знаний и практических умений позволяющих выполнять профессиональных функции.

Таким образом, функциональный конструкт предъявляется в виде двух содержательных линий, направленных на овладение теоретическими знаниями и практическими умениями.

Рассмотрим первую содержательную линию функционального конструкта. Структура предметного содержания в данном конструкте строится по аналогии со структурным конструктом, то есть как репрезентативное поэлементное представление предметного содержания. Однако если в структурном конструкте навыки служили средством для уплотнения предметного содержания и, вообще говоря, не подчиняются определенной цели деятельности, то в функциональном конструкте все навыки строго иерархичны и являются отражением функций в деятельности специалиста, или профессиональных умений и навыков, заложенных в государственный образовательный стандарт по профессии.

Усложнение функций осуществляется за счет роста структуры предметного содержания, т.е. формирование навыков, достигается путем введения дополнительных содержательных блоков. Таким образом, пока деятельностный навык не будет сформирован на необходимом уровне, структура предметного содержания будет расти. Ограничением увеличения объема содержания, количества профессиональных функций является фактор учебного времени, фиксированный в стандарте. Ограничение времени для усвоения всё большего содержания и функций приводит к увеличению нагрузки учащихся и, как следствие, ухудшению здоровья.

Переход от профессиональных умений к навыкам и далее к их творческому использованию ведет к формированию профессионального мастерства.

Профессиональные умения и навыки принято формировать индуктивным путем: от простых – к сложным, через постоянное накопление единичных – к комплексам [1;2; 6]. На основе усвоения профессиональных умений и навыков идет формирование функций профессиональной деятельности. В складывающейся профессиональной деятельности учащихся можно учить репродуктивным и творческим способом достижения результатов. Следовательно, при деятельностном подходе построения функционального конструкта учитывается не только репрезентативность структуры содержания, но и репрезентативность профессиональных функций.

Таким образом, на наш взгляд, необходимо отдавать предпочтение функциональному конструкту при описании содержания дисциплин общетехнического и общепрофессионального цикла.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, 1994. – 338 с.
2. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах. М.: Высшая школа, 1980. – 144 с.
3. Казаринов А.С. Технология педагогического эксперимента. Глазов: Глазов, 1999. – 192 с.
4. Караваева И.В. Валидность педагогических тестов: Монография. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004.- 150 с.
5. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
6. Маленко А.Т. Задачи по профессиональной педагогике. М.: Высшая школа, 1987. – 168 с.
7. Михайличев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. – 432 с.