

4448  
Б12

**Бабошина Е.Б.**

# **САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

**в образовательном  
пространстве ВУЗа**

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Е.Б. БАБОШИНА**

**САМОРАЗВИТИЕ  
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

КУРГАН 2004

УДК 74. 58  
ББК 378  
Б12

**Бабошина Е.Б. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве вуза:** Учебное пособие. – Курган: Изд-во КГУ, 2004. – 162с.

Содержание пособия раскрывает основные проблемы самоактуализации личности студента в современном образовательном процессе. Анализируются ведущие понятия, связанные с саморазвитием личности. Особое внимание автор уделяет проблеме общекультурного становления личности студента в вузе. В пособии изложен авторский подход к решению проблемы творческого саморазвития личности студента в вузе. В изложении своей позиции Е.Б. Бабошина опирается на приоритетные подходы современного образования: гуманистический, культурологический, аксиологический.

Практическая часть пособия содержит диагностический материал, способствующий выявлению индивидуально-типологических особенностей личности студента, его творческого потенциала.

Социальная направленность пособия довольно широка. Пособие обращено не только к студентам, но и к преподавателям, в особенности к психолого-педагогическим дисциплинам. Может быть использовано в тьюторской деятельности, в работе куратора. В условиях модернизации современного отечественного образования, где главным направлением выступает развитие самостоятельности обучающихся, данное пособие имеет неоспоримую актуальность.

**Библиография** – 229 источников.

*Печатается по решению редакционно-издательского совета Курганского государственного университета.*

**Научный редактор** - д-р пед. наук, профессор В.Л. Савиных.

**Рецензенты:** д-р пед. наук, профессор, проректор по научной работе ШГПИ (г. Шадринск) Н.В. Ипполитова;

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИПКиПРО Курганской области А.К. Ворошилов.

**ISBN 5-86328-1**

© Курганский  
государственный  
университет, 2004  
© Е.Б. Бабошина, 2004

## СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРА .....	4
1. Студент как самореализующаяся личность .....	7
2. Ценностные ориентации студентов .....	23
3. «Я – это...»: проблемы личностной самоидентификации студента в вузе .....	54
4. Педагогические условия творческой самореализации студента .....	77
4.1. Со-бытийный характер взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза .....	91
4.2. Научная деятельность студента в вузе: проблемы и перспективы .....	101
4.3. «Портфель» студента как средство развития его индивидуальной образовательной траектории .....	113
5. Как и зачем учиться студенту: советы преподавателя .....	118
Список литературы .....	159

## ОТ АВТОРА

### *Существование и развертывание специфических сил организма – это одно и то же.*

*Э. Фромм*

В ведущем современном отечественном документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается качественно новая роль образования в мире, соответствующая «росту влияния человеческого капитала». Обращение к образовательным проблемам сегодня, в первую очередь, обусловлено назревшей потребностью в человеке нового типа, способного не просто выживать, но и реализовывать свой творческий потенциал в эпоху глобальных перемен.

И не случайно, что одним из главных направлений развития высшего профессионального образования сегодня являются образовательные технологии, способствующие становлению самостоятельной и творческой личности.

Образовательное пространство вуза включает в себя как целостный образовательный процесс, так и совокупность объективных и субъективных условий его осуществления. Целостный образовательный процесс в вузе включает в себя всю учебно-воспитательную деятельность (учение, обучение (преподавание), самоорганизацию учебной деятельности). К объективным условиям вузовского образовательного пространства относятся его материально-техническая сторона (предметно-вещный компонент образовательной среды в целом – здание, кабинеты, лаборатории, технические средства обучения, библиотека и т.д.) и, безусловно, имеющиеся факультеты и специальности. Субъективные условия образовательного пространства вуза включают в себя индивидуально-типологические особенности как преподавателей, так и студентов, а также всего рабочего персонала. Сюда можно и следует отнести и сложившийся социально-психологический климат вуза, факультета, курса, студенческой группы. Все перечисленные условия выступают и немаловажными факторами, влияющими на личностное становление студента.

Становление специалиста, отвечающего современным требованиям, предполагает реализацию важнейших стратегических подходов: гуманистического, компетентностного, культурологического.

Реализация гуманистического подхода в образовании предполагает создание благоприятных психолого-педагогических особенностей для личностного становления студента, создание возможностей для развития его индивидуальной образовательной траектории. Важнейшим ценностным ориентиром гуманистического подхода выступает ориентир не на «получение узкого специалиста», но на становление саморе-

ализующейся личности с гуманистическим мировоззрением.

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза связана в первую очередь с формированием у студента фундаментальных и прочных знаний по специальности, а также с развитием способности к самостоятельному приобретению новых. При этом критерием усвоения знания является способность личности использовать их на практике. Это означает, что образовательный процесс в вузе, оставаясь академическим, по сути, все же должен быть непосредственно ориентирован на развитие конкретных практических образовательных технологий. Иначе говоря, компетентный специалист не просто владеет информацией, но знает, как, где и когда она может быть использована, и сам способен к ее творческому применению.

Наконец, насущность проблемы реализации культурологического подхода в образовании высшей школы, как и в образовании в целом, определена всей совокупностью социальных проблем в мире. Культурологический подход в образовании высшей школы связан с достижением качественно нового типа социального человека, «человека культуры», основными характеристиками которого являются: высокий уровень общей культуры (главная составляющая – духовная культура личности), адаптивность, преемственность, продуктивность и творчество. Составляющими духовности современного человека культуры выступают эмпатия, толерантность, диалогичность и конструктивность в социальном взаимодействии. Развитию всех этих качеств у будущего специалиста (сегодняшнего студента), вне зависимости от его специализации, и должно способствовать отечественное высшее профессиональное образование.

Безусловно, важнейшей проблемой в образовании, в том числе высшем, остается проблема реализации личностно-ориентированного подхода. Но личностно-ориентированный подход не может быть реализован в полной мере без выше перечисленных подходов. Значимо осложняющим моментом его реализации остается массовый характер образования. Во многом, думается, в связи с этим обстоятельством отдельные педагоги и психологи начинают говорить о социально-личностном подходе в образовании. Мы убеждены, что в этом есть свой насущный и одновременно позитивный смысл, так как такой подход ориентирует личность не только на раскрытие внутренних потенциалов, но и на развитие способности к диалогу и сотрудничеству с другими субъектами в совместном и творческом процессе самореализации.

Сказанное в целом означает, что необходимо искать конкретные и эффективные пути и технологические решения проблемы развития и саморазвития личности студента в современном образовательном пространстве. Отдельные аспекты этой значимой проблемы мы и рассмотрим в нашем пособии, предложив свое видение в решении ее отдельных задач. Однако прежде поясним, что еще понимается нами под образовательным пространством вуза с позиции реализации в нем всех

выше перечисленных образовательных подходов.

Образовательное пространство вуза – это его **со-бытийная** сторона, связанная со становлением будущего специалиста. **Со-бытийность образовательного пространства** в данном случае мыслится как **насыщенность его во времени и пространстве познавательными, развивающими, воспитательными событиями-встречами** (диалогическая философия (М. Бубер, М. Хайдеггер)), как **целенаправленными и личностно-ориентированными взаимодействиями его субъектов, в результате которых формируются личностные смыслы их образовательной и профессиональной деятельности. Возрастание личностной значимости образования для всех субъектов образовательного пространства является важнейшим критерием его качества, способом же осуществления в нем со-бытийности** выступает **образовательная деятельность всех видов, основным характером взаимодействия субъектов образовательных со-бытий-встреч – гуманистический, способом преподавания – гуманитарный, основной формой взаимоотношений субъектов - диалог, перспективной линией развития последнего - со-творчество.**

Выражаем благодарность за проявленное профессиональное внимание и творческий подход в оценке нашей работы доктору педагогических наук, профессору Н.В. Ипполитовой, а также кандидату педагогических наук, доценту кафедры педагогики и психологии ИПКиПРО г. Кургана и Курганской области Анатолию Константиновичу Ворошилову. Выражаем признательность декану математического факультета КГУ, кандидату педагогических наук, доценту Анне Тимофеевне Зверевой за любезное предоставление информации и возможность проведения исследовательской деятельности на факультете. Признательны также проректору по учебной работе КГУ, доктору философских наук, профессору Б.С. Шалютину, заведующему кафедрой педагогики КГУ, профессору, доктору педагогических наук В.Л. Савиных, декану педагогического факультета, профессору, кандидату педагогических наук Г.М. Федосимову за содействие во внеплановом издании пособия.

# 1. СТУДЕНТ КАК САМОРЕАЛИЗУЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ

*Хорошее образование должно оставлять желать лучшего.*

*Алан Грегг*

**Образование – это неустанное открывание  
собственного невежества.**

*Уилл Дюрант*

Что такое современное высшее образование? Каким быть современному студенту? Как его следует обучать? Как студенту следует учиться? Безусловно, что данные проблемы не могут быть исчерпаны в одной книге, тем более одним автором – одним из многих тысяч и тысяч преподавателей. И все же считаем, что данные вопросы полезны уже самой своей постановкой. Вдвойне полезно, если они поставлены преподавателем, проектировщиком образовательных технологий, самим студентом. Это означает, что мы – субъекты образовательного пространства – действительно задумались над тем, что мы, как и зачем делаем.

Конечно, можно особенно не «мудрствовать», а открыть любой из учебников по общей педагогике, по педагогике высшей школы и прочитать, что такое «целостный педагогический процесс», «образовательная деятельность», «взаимодействие студента и преподавателя в образовательном процессе», какие бывают методы обучения в высшей школе, а также то, чем отличается «проблемная лекция» от «информационно-репродуктивной». Все это нужно изучать и знать преподавателю высшей школы. Все это важно понимать и осознавать современному студенту. Однако... Всего этого, оказывается, крайне недостаточно, когда речь заходит о главном – становлении личности в образовательном процессе вуза, становлении личности студента как будущего специалиста и формирующегося человека. Что же делать?

Считаем, что на данный извечный вопрос нельзя ответить однозначно. Прежде всего, важно осознать связующие нити между современными социальными условиями существования, между культурой общества и имеющимися особенностями образовательного процесса по формированию специалиста. Насколько взаимосвязаны эти линии? Не вдаваясь в тонкости исследований по этой теме, можно сказать, что современная высшая профессиональная школа нуждается в коренном реформировании не только своего содержания, но и способов взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Этот процесс проанализирован в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Ю.П. Азаров, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.



Не секрет, что студент современной отечественной высшей профессиональной школы в большинстве случаев «загнан» в жесткие рамки образовательных стандартов и индивидуальных «предпочтений» вузовских преподавателей. Слабо развивается его личная инициатива именно в образовательном процессе, почти не осуществляется личностная ориентация на студентов. Чаще имеет место «ориентация» студентов на конкретного преподавателя, его личностные особенности преподавания и способы контроля, на его характер и настроение. В этом случае студент, конечно же, проявляет нередко максимум адаптационных возможностей, но это адаптация почти никак не связана с его действительной самореализацией. А часто и просто противоречит этому процессу. В итоге студент начинает испытывать хронический стресс, нередко им страдают самые добросовестные из студентов. Да, действительное учение не может быть легким процессом («Корни учения горьки» (античная мудрость)), но в данном случае речь идет именно о непродуктивной трате психических и физических сил студента.

Между тем студенческая пора – период активного взросления личности, обретения ею важнейшего качества – социальной зрелости. Это период качественной самоидентификации человека сразу в нескольких планах: социальном, профессиональном, гендерном. В этом плане студент не просто человек, пришедший «получить образование» (диплом) в виде определенных знаний, умений и навыков работы по конкретной специальности, но человек, нуждающийся в собственном становлении и самоопределении в процессе данного образования. Иначе говоря, каждый студент, даже не в полной мере осознавая это, нуждается в полноценном личностном становлении в образовательном процессе. Развитие студента как личности предполагает создание определенных психолого-педагогических условий для его самореализации. **Новое качество образования высшей школы с необходимостью предполагает самореализацию личности студента.**

К выполнению этого обязательного образовательного принципа подвигают сегодня все особенности развития не только образования, но и общества в целом. Век избыточной информации, постиндустриализма и глобализма привел к необходимости постоянного пополнения знаний специалистов всех уровней в целях их элементарного соответствия занимаемым должностям. Не случайно методологи образования говорят сегодня о том, что содержание образования должно обновляться каждые пять лет, чтобы формируемый на его основе специалист соответствовал своему времени, но при этом само содержание образования, а также его методы и формы должны «обгонять» время, как минимум, еще лет на пять. В противном случае, мы всякий раз будем получать специалиста, в котором нуждались пять лет назад, но не сейчас. С этой позиции, конечно же, одним из главных и «бесприорных» выходов является установка современного образования в целом на саморазвитие личности, на его личностную самореализацию.

Понятно, что только человек саморазвивающийся, способный к самообразованию может быть адекватным современным условиям существования.

Итак, **как объективные** (социально-культурные и социально-экономические обстоятельства), **так и субъективные** (возрастные и индивидуально-типологические особенности личности студента) **условия становления специалиста в высшей школе свидетельствуют о необходимости развития образовательных технологий для саморазвития и самореализации личности студента.**

Каковы же основные линии самореализации личности студента в высшей профессиональной школе? Они определяются основными образовательными задачами нахождения студента в вузе. Безусловно, что основной задачей студента является усвоение определенной системы знаний, умений и навыков, а также способов деятельности. В процессе обучения в вузе студент должен приобрести необходимую и достаточную для освоения конкретной специальности компетентность в конкретной области знаний. Однако понятие «компетентный специалист» предполагает, помимо усвоения определенной системы конкретных знаний, умений и навыков, и научное мировоззрение, основанное на углубленных представлениях о законах природы и общества, методах их познания. Важнейшей менталеобразующей основой компетентного специалиста выступают в современных условиях гуманистический тип мироотношения и высокий уровень экологического сознания, составляющие в совокупности качество нравственного мира личности.

Перечисленные составляющие понятия «компетентный специалист» выступают определенными критериями качества планирования и осуществления образовательного процесса в вузе. «Знаниевый» уровень, реализуемый в основном через информационно-репродуктивные методы обучения и репродуктивно методы учения, не способны в полной мере обеспечить образовательные условия становления такого специалиста. В образовательном процессе высшей школы должны стать «привычными» проблемный, эвристический, исследовательский методы обучения, а важнейшей формой работы студента – самостоятельная работа.

Другой важнейшей задачей образовательного процесса в вузе является формирование познавательных интересов студентов, развитие их интеллектуальных и творческих возможностей. «Благодатной почвой» для решения данной задачи, и это понятно, выступает сам образовательный процесс. Подавляющая часть студентов – личности, уже заинтересованные в получении определенных знаний, в конкретной специальности. Важной задачей преподавателей в этом плане является не разочаровать их.

Но, с другой стороны, нередко интерес студентов к той или иной области знаний является внешним, основывается на поверхностных и

несистемных представлениях личности. Следовательно, необходимым моментом преподавательской деятельности является не только поддержание имеющегося интереса к познанию, но и его углубление и развитие, что, в свою очередь, предполагает высокий уровень заинтересованности самого преподавателя в той или иной области знаний, подкрепленный глубокими знаниями. И важную основу этого интереса и этих знаний составляет его личная научная деятельность. Если сам преподаватель занимается научной деятельностью, заинтересован лично в развитии преподаваемой им науки, то создаются уникальные возможности по приобщению студентов к этой деятельности.

Таким образом, **важнейшими линиями самореализации личности студента, его саморазвития в вузе являются собственно образовательная и научная деятельность.**

Важнейшим социальным пространством самореализации личности студента, безусловно, является и его **культурно-досуговая деятельность**, которая может быть непосредственно связана с вузовским образовательным пространством. Это и работа студентов в научно-исследовательских объединениях, кружках и лабораториях, студиях, спортивных секциях, функционирующих в университете. Это также и проведение массовых культурно-развлекательных мероприятий: дискотек, праздников, заседаний творческих клубов, фестивалей, выставок, презентаций разного рода достижений. Многие из подобных мероприятий стали уже традиционными в вузовской среде. Это и посвящение в студенты, и Праздники последнего звонка, и вручение дипломов об окончании вуза, и конференции, посвященные итогам производственной (например, педагогической) практики. Все эти мероприятия украшают и обогащают студенческую жизнь. Важнейшую роль среди подобных мероприятий играют и Дни науки.

Часто День науки, особенности, место и время его проведения связаны со спецификой конкретного факультета, специальности. Так, в нашем Курганском государственном университете давно стал традицией этот праздник на математическом факультете (еще недавно (до 2003-04 гг.) физико-математическом). Большую роль в организации и проведении этого праздника играют декан данного факультета, доцент А.Т. Зверева, преподаватели, кураторы студенческих групп, лучшие студенты факультета. В день проведения этого праздника обыкновенно приглашаются для прочтения лекций по современным проблемам науки лучшие преподаватели вуза, города, области. Студентам предоставляется также возможность прослушать интереснейшие лекции по проблемам современной философии, психологии, педагогики и т.д. В чтениях участвуют и сами студенты, презентуя свои достижения, связанные с курсовыми и дипломными проектами. Активную роль в этом принимают и их научные руководители. Здесь же вручаются награды победителям факультетских, областных, региональных, российских олимпиад и т.д. Официальная часть мероприятия заканчивается кон-

цертом, где проявляют свои таланты студенты, преподаватели. Приглашаются к участию лучшие художественные коллективы города, музыканты и певцы. Наконец, после официальной части начинается не менее интересная и насыщенная часть – совместная поездка в лес (часто с ночевкой у костра).

Безусловно, такие мероприятия очень полезны для вузовской среды. Они полезны как в плане становления личности студента, так и для развития межличностных контактов студентов и преподавателей. Неповторимость возникающих в подобных мероприятиях взаимоотношений формирует благоприятный психологический климат на факультете, помогает снять разного рода социальные и психологические барьеры, установить более высокий уровень взаимопонимания между субъектами образовательного процесса в вузе.

Однако мы в большей мере хотели бы обратить внимание на повседневные, и, возможно, более типичные, особенности вузовской среды с целью определить заложенные в них потенциалы для саморазвития личности студента, а также проанализировать видимые нам в этом плане проблемы.

Итак, студент как личность реализует себя, в первую очередь в основном виде своей деятельности – собственно образовательной. Это означает, что непосредственным пространством его самореализации выступает образовательный процесс и его условия. Проще говоря, самыми основными образовательными пространствами самореализации личности студента являются сами занятия и подготовка к ним. Рассмотрим первую часть – занятия. Аудиторные занятия студентов проходят, как известно, под руководством преподавателей. Значительная часть из этих занятий – лекции, которые часто сводятся к информационно-объяснительному методу деятельности со стороны преподавателя и воспринимаемому усвоению со стороны студентов. Это означает, что значительную долю учебного времени студенты проводят неактивно, не реализуя в полной мере свои личностные потенциалы.

Повысить возможности личностной самореализации студентов на лекциях, безусловно, можно и нужно. И творчески работающие преподаватели используют для этого разные возможности. Проводят проблемные лекции, лекции с элементами самостоятельной работы студентов, привлекают к проведению лекций самих студентов и т.п. К сожалению, до сих пор преподаватели встречаются с методическими трудностями в этом плане. Нет или не хватает методических пособий по использованию нестандартных методов и форм обучения в высшей школе. Низкой остается техническая оснащенность многих вузов. В конце концов, катастрофически не хватает учебного времени не только на использование нестандартных методов и форм обучения, но и вообще на прохождение всех необходимых тем конкретной дисциплины.

Однако имеющиеся трудности приводятся здесь не для того, чтобы «повздыхать» и «умыть руки».

Уверены, что творческий настрой преподавателя нередко становится определяющим в развитии познавательной инициативы и творческой активности студента. К примеру, в образовательном процессе высшей школы все чаще начинают практиковаться лекции, проводимые с участием студентов. Студенты готовят специальные сообщения, изучая основную и дополнительную литературу. Продумываются проблемные и альтернативные вопросы. Привлечение студентов к процессу подготовки и проведения лекционных занятий активизирует всю студенческую аудиторию. Кроме того, у студентов появляется дополнительный шанс развить свои педагогические умения и значимо пополнить багаж знаний по учебной дисциплине.

Вторую, не менее значимую часть учебных занятий составляют семинарские, практические и лабораторные занятия. Мы не будем вдаваться здесь в методические «подробности» каждого из этих видов занятий со студентами. На семинарских занятиях проверяется и углубляется уровень усвоения студентами конкретных знаний, формируется практический уровень их компетентности как будущих специалистов, зрелых личностей. Безусловно, что своей сутью этот вид образовательной деятельности в вузе предназначен для личностной самореализации студентов. Однако это не снимает, а в определенном смысле и, наоборот, увеличивает ответственность преподавателя за уровень их организации и проведения.

Не секрет, что порою неопытные преподаватели сводят проведение, к примеру, семинарских занятий со студентами к «долбежному» варианту прежде прочитанной лекции. Эффект такого занятия для развития личности студента, как, впрочем, и для преподавателя, минимальный. Иногда и отрицательный. Нарушается доверие студентов к преподавателю как творческому работнику, как к специалисту. Нередко «свободные» паузы на таких занятиях переходят в выяснение отношений между преподавателем и студентом. В результате нарушается общий психологический климат в группе. Естественно, что в подобных условиях фактически нет места для проявления творческой инициативы студента. Более того, высказавший такую инициативу студент может восприниматься однокурсниками как «штрейкбрехер», как «выскочка». Дело в том, что и студенты привыкают (адаптируются) к подобным занятиям и такому преподавателю. Перестают заглядывать в дополнительные источники информации. Теряют интерес к самой дисциплине. Формируют у себя установку – «отсидеться». В этом случае инициативный студент вызывает у них естественное раздражение, так каквольно или невольно повышает «планку» притязаний преподавателя к студентам.

Может, однако, сложиться на семинарских занятиях и иная ситуация. К примеру, даже если преподаватель является творческой личностью, этого не всегда достаточно для высокого качества проведения занятия. Преподаватель может не учитывать реальных возможностей

студентов, ориентируясь на лучших из них, на самых заинтересованных в его предмете. Он, наоборот, задает очень много обязательной и дополнительной литературы студентам. И студенты начинают «тонуть» в этом «море». При этом если содержание изучаемого материала требует не только простого запоминания, но и осмысления, без чего невозможно разобраться в его сути, то студент может просто оказаться дезориентированным в учебном плане, потерять веру в себя, свои возможности.

Безусловно, что творческий подход в деятельности преподавателя к организации и проведению семинарских занятий, проявляющийся в формулировках тем и отдельных проблем, должен быть согласован с имеющимися возможностями студентов (и не только самых лучших). Важно, чтобы на любом из таких занятий даже самый слабоуспевающий студент мог реализовать некоторые из своих возможностей. В противном случае он может окончательно потерять стимул к учебе.

Считаем также, что важной проблемой, в силу своей типичности, остается проблема «количества» задействованных студентов при проведении семинарских и практических занятий. Серьезным методическим «просчетом» все же является, на наш взгляд, проведение занятий, таким образом, когда от семинара к семинару на занятиях непосредственно работают не более 5-7 студентов, при этом часто одних и тех же. Нередко такая активность на занятии диктуется самой формой его проведения. К примеру, зачитываются подготовленные отдельными студентами доклады по заранее заявленной к семинару теме, проблеме. В принципе, для всех остальных студентов это есть не что иное, как разновидность все той же информационной лекции. И естественно, что активность их в этом случае сводится (самое большее) к записи главных мыслей докладчика.

Мы не отрицаем необходимости реферативной работы студента. Но, по всей видимости, эта форма работы требует сегодня конструктивной коррекции. Важно, чтобы выступление студента сопровождалось осмысленным диалогом с преподавателем, другими студентами. Тема должна быть сформулирована проблемно. Подобная постановка нацеливает и докладчика, и слушателей на вдумчивый анализ излагаемого материала, акцентирует внимание на спорных вопросах науки. Проблемный характер формулировки темы заключается в особом «ракурсе» ее рассмотрения. Этот ракурс должен нацеливать как докладчика, так и слушающих на вдумчивый анализ какого-либо значимого аспекта общего предмета рассмотрения, заявленного в теме.

К примеру, тема доклада студента по педагогике на одном из семинарских занятий по дидактике может звучать – «Лекция как метод обучения». Данная формулировка изначально настраивает студента на подробное репродуктивное изложение всего, что касается лекции как метода обучения. И для слушателей при формулировке подобной темы не «высвечивается» никакой специальной задачи при прослуши-

вании, кроме как запомнить и понять излагаемое. Однако если преподаватель предложит по изучаемому материалу тему доклада: «Место и роль лекции в условиях развивающего обучения» или «Педагогические условия эффективного применения лекции в учебном процессе (на примере старших классов)», то смысл подготовки доклада значительно изменится.

Отметим, однако, что и в традиционной формулировке темы, если она вообще правильно сформулирована («Лекция как метод обучения») все же содержится проблема. Но в данном случае проблема имеет общий характер («как метод обучения»), предполагая достаточно обобщенный и уровень рассмотрения материала. В ряде случаев, при первом знакомстве обучающихся с новыми категориями и понятиями традиционная формулировка тем просто необходима и наиболее оптимальна. Не случайно в этом плане авторы учебников используют именно такие формулировки.

Вместе с тем и в случае традиционной формулировки темы лекции, доклада, сообщения почти всегда используются те или иные элементы проблемного обучения: формулируются проблемные вопросы, используется проблемное изложение и т.п. В случае же когда речь идет о дальнейшем усвоении учебного материала более эффективным становится использование именно «ракурсных» формулировок тем. Именно такого рода формулировки тем являются сильными стимулами развития познавательных интересов студентов, нацеливая на более глубокое осмысление уже усвоенного материала.

Сравним в этом смысле следующие формулировки тем докладов, сообщений по педагогике.

1. «Формирование личности в коллективе» – **«Формирование личности в коллективе – ведущая идея гуманистической педагогики».**

2. «Формирование эстетической культуры учащихся» – **«Место и роль эстетического в развитии личности учащегося».**

3. «Профессиональное мастерство учителя» - **«Истоки педагогического мастерства учителя».**

В процессе закрепления и дальнейшего усвоения изучаемого материала при «ракурсной» формулировке тематики его рассмотрения студент будет обращать внимание уже не на простую репродукцию знаний, но на их самостоятельное осмысление относительно проблемного аспекта доклада. В этом случае мы способствуем и более глубокому (именно личностному) усвоению темы. Студенты-слушатели также получают более активизирующую установку к анализу материала. Естественным образом возникают и уточняющие вопросы к докладчику, появляется интерес, как к его личному мнению, так и к результатам объективных данных соответствующих исследований и педагогического опыта.

Как показывают проведенные нами неоднократные опросы студентов, сами студенты хотели бы, чтобы обучение их в вузе проходило

более творчески, в большей мере развивало мысль. В то же время студенты не являются (в первую очередь в силу возрастных особенностей) в большинстве своем достаточно самостоятельными личностями, чтобы идти только от своей инициативы в саморазвитии и самообучении. Можно сказать, что, с одной стороны, они хотят постоянно ощущать свою личностную свободу в образовательном процессе в виде возможности выбирать между формами и методами обучения, иногда – между преподавателями (к примеру, как научными руководителями), между различными дисциплинами (курсы по выбору) и т.п. Но, с другой стороны, нуждаются в разумном и авторитетном наставнике, в разумном организаторе и вдохновителе их творческих начинаний, научной деятельности. Подобная зависимость от тех, кто их обучает (преподавателей), есть важный фактор влияния на качество их становления как личностей и как специалистов.

Для преподавателей осознание собственной значимости в самоопределении студента должно служить не столько поводом для самообольщения, сколько воспитывать личностную ответственность особого рода за собственную профессиональную деятельность, ее качество. Преподаватель оказывает значимое влияние на самореализацию личности студента.

Под самореализацией обыкновенно понимают наиболее полное раскрытие возможностей личности, развитие ее способностей, талантов. Только на основе самораскрытия у человека возникает ощущение полноты жизни. Самореализация человека всегда проходит под влиянием двух групп условий – внешних и внутренних. Если к внутренним условиям относятся направленность личности, ее мотивационная сторона, ценностные установки, качества характера, привычки человека, гибкость либо, наоборот, ригидность мышления и т.д., то есть сущностные силы личности, то внешние условия самореализации – социальная востребованность в подобной самореализации личности, категории людей, качество объективных обстоятельств (способствуют они этому процессу или же препятствуют), иначе, это мера и уровень развития культуры общества, ближайшей среды личности.

Принимая во внимание необходимость выполнения первой группы условий для личностной самореализации, следует сказать, что успешность личностной самореализации есть всегда результат усилий самой личности – ее воли, характера, жизненных устремлений, широты и глубины интересов и т.п. Справедливо в этой связи сказать, что успешная самореализация личности есть всегда результат постоянной работы человека над самим собой, коррекции и нивелирования, компенсации своих слабых личностных сторон и одновременно усиления позитивных.

Общепринятой психологической теорией самореализующейся личности сегодня является теория А. Маслоу. Психолог, анализируя сущность самоактуализирующейся личности, подчеркивал, что это отнюдь не недостижимые для остального человечества люди. Все они не ли-



шены недостатков, но каждый из них обладает способностью к творчеству. Для таких людей характерна способность самостоятельно мыслить, не ссылаясь на разного рода авторитеты. Они правильно используют время, умеют слушать других людей, уважают их личность, гордятся собственными достижениями, сохраняя способность радоваться достижениям других. Самореализующейся личности также присущи широкий горизонт мышления, эмоциональная устойчивость, твердость позиций по ряду вопросов, способность отстаивать свое мнение, но вместе с тем и способность вести конструктивный диалог, менять свою точку зрения в случае обнаружения ошибочности таковой (на взгляд самой личности).

В ходе преподавательской деятельности мы могли убедиться, что значительная часть студентов стремятся к развитию своих способностей, в выработке собственных позиций по мировоззренческим вопросам. В процессе целенаправленной работы со студентами физико-математического факультета КГУ 2-го курса (2002-03гг.), на учебных занятиях по педагогике, а также при подготовке к внутривузовской научно-практической студенческой конференции, мы обращали внимание на анализ современного состояния отечественного образования, прежде всего высшего. Рассматривались вопросы взаимосвязи культуры общества и качества его образования, личностных особенностей субъектов образовательного процесса с его общим характером. Обсуждались вопросы гуманизации и гуманитаризации образовательного пространства университета. Студенты рассуждали, каким должен быть современный образованный человек, какие качества должны быть присущи современному «человеку культуры».

Одним из результатов нашей образовательной деятельности со студентами явилась подготовка к уже упомянутой научно-практической студенческой конференции (март, 2003г.). Участвующие в ней студенты выбрали интересующие их темы, связанные с проблемами гуманизации, культурологизации образовательной среды вуза. Они проанализировали соответствующую психолого-педагогическую литературу по теме исследования, продумали и провели соответствующие опросы среди студентов. Следует отметить, что по глубине проникновения в тему своей работы данные студенты не уступали и студентам пятого курса, в результате все из них были отмечены, заняли призовые места.

Один из участников данной конференции, студент физико-математического факультета 2-го курса А. Руденко (фамилии студентов в публикации приводятся с их собственного согласия и желания) (2002-2003гг.), анализируя сущность процесса самореализации однокурсников в своей группе, пишет: «Проведенный опрос показал, что в нашей группе нет по-настоящему самореализующихся личностей. Так, на вопрос: «На сколько процентов, по вашему мнению, реализуются Ваши способности и возможности?» - почти все студенты указали число в интервале от 20 до 60 %, среднее арифметическое оказалось равным 40%».

Таким образом, по мнению опрошенных студентов, большая часть их личностного потенциала остается нереализованной.

Самореализация предполагает также удовлетворение процессом деятельности, в частности, трудовой, учебной, но ни один студент не выразил полной удовлетворенности условиями и качеством обучения.

Из опрошенных только 18, 4% ответили, что проявляют высокую активность в обучении, 44, 2% студентов проявляют средний уровень активности, 37, 4% - проявляют низкий уровень активности в обучении. В числе основной причины проявления активности 44, 2% опрошенных студентов назвали желание получить хорошие знания, стать квалифицированным специалистом. Только один студент отметил, что проявляет учебную активность ради хороших оценок. 44, 2% студентов ответили, что в основном пассивны на занятиях, так как изучаемый материал либо не вызывает интереса, либо является для них слишком трудным.

А.С. Руденко отмечает, что ни один из студентов не объяснил свою пассивность в учебе врожденными личностными особенностями. По его мнению, это можно расценивать как показатель осознания студентами, что нежелание трудиться, учиться, «напрягаться в первую очередь объясняется отсутствием для этого волевых качеств». «Какими бы качествами человека природа не наградила, но если есть целеустремленность, решительность, настойчивость, то он может активно работать и добиваться положительных результатов». Мы не можем не согласиться с приведенным мнением.

Далее приведем полностью цитату из микроисследования этого же студента по проблеме личностной самореализации студентов в образовательном процессе. Однако предварительно поясним, что данные, приводимые студентом, почерпнуты из интернета. Полагаем, что они во многом отражают реальную картину «типичного обучения студента в типичном российском вузе». Приведенные же мнения преподавателей о современных студентах основаны на опросе ряда преподавателей физико-математического факультета КГУ.

Цитата: «С точки зрения условий и возможностей для самореализации личности ситуация в нашей группе достаточно неблагоприятная, скорее всего дело обстоит так и в большинстве других групп нашего университета, и более того – в большинстве вузов нашей страны. Об этом свидетельствуют следующие факты: почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными, а свыше 50% жалуются на недостаток времени для подготовки домашних заданий; 30% студентов усваивают знания лишь в рамках учебной программы; только 37% студентов считают нужным заниматься регулярно, остальные предпочитают «штурмовать» материал в сессию, но даже в период сессии многие ограничиваются тем, что просматривают в течение 1-2 дней лекции.

Большинство преподавателей считают, что современные студенты стали менее трудолюбивыми в учебе, менее эрудированными, менее интеллигентными, менее требовательными к себе, чем студенты, учив-

шиеся 10 лет назад. 60% преподавателей придерживаются сугубо авторитарных позиций, мало считаясь с мнением студентов. Вуз по-прежнему использует методы педагогики «тотальной требовательности», угроз: «если не сдашь», «если не выучишь» и т.п. В этом смысле можно отметить, что для реальных прогрессивных изменений в высшей школе условия далеко не благоприятные».

Чувствуется искренность студента, излагающего свое мнение по поводу личностного роста студентов в современном образовательном процессе вуза. Безусловно, его мнение достаточно субъективно. И эта субъективность во многом обусловлена личным опытом студента, теми условиями образовательной среды, в которых он реализует сам свой личностный потенциал. За всеми цифрами, приводимыми им, чувствуется его собственная неудовлетворенность качеством предоставляемого образования, несмотря на то, что сам студент является очень организованным, способным, ответственным и добросовестным. К тому же в другой анкете он выразил свою благодарность преподавателям. При этом отметил: «Преподаватели как личности очень сильно влияют на студентов, в основном в положительную сторону».

Осуществляя научное консультирование по анализу качества самореализации студентов в вузе, мы в некоторой степени содействовали утверждению ряда личностных позиций автора по данному вопросу. Вместе думали, что же необходимо изменить в системе вузовского образования, чтобы повысить его качество в этом плане. Но студенту была при этом предоставлена и достаточная самостоятельность в выводах. И вот что из этого получилось (считаем, полезно привести выводы студента полностью как для обдумывания их нами, преподавателями, так и для развития личностных позиций по этому вопросу у студентов).

*«В последнее время предпринимаются попытки изменить ситуацию в области образования, придать ему гуманистическую направленность, но почему-то полагают, что для этого достаточно лишь увеличить долю гуманитарных дисциплин в учебных планах. При этом предлагают такие дисциплины, которые никак не будут связаны с профессиональной деятельностью студентов. Не удивительно, что студенты технических специальностей относятся к ним, как к чему-то второстепенному. А ведь сущность гуманного образования заключается в формировании культуры мышления, творческих способностей студентов на основе глубокого понимания всего культурного наследия.*

*Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию. Нужно менять психологию и преподавателей, и студентов, переходить на личностно-ориентированное обучение.*

*Преподаватели должны стать не столько передатчиками научной информации, сколько организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества. Искренняя заинтересованность преподавателей в успехе сту-*

дентов формирует их непосредственный интерес к учебе. Преподаватель должен быть хорошим психологом, чутко реагировать на любые изменения в поведении, настроении студентов. Он должен уметь построить свои занятия так, чтобы на них была рабочая атмосфера, каждый студент мог проявить себя. Например, семинары можно проводить в форме дискуссий, деловых игр с элементами «мозгового штурма».

Неуверенным в себе студентам можно предлагать облегченные вопросы, дающие им возможность выступить и испытать ощущение успеха. Лекции можно начинать с оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы, можно проводить лекции с заранее запланированными ошибками, которые студенты должны выявить, и т.п.

Так как своего высшего проявления самореализация достигает в творчестве, то нужно развивать нестандартность и оригинальность мышления студентов, для этого можно использовать приемы, основанные на изменении привычных временных, смысловых и пространственных связей. Задания могут быть: описать тот или иной предмет в будущем, создать единый образ из непохожих объектов и т.п.

Студенты же должны осознать, что в известной мере человек становится таким, каким он сам себя создает, и быть готовым к непростой работе над собой. Им следует развивать адекватную самооценку, ведь от этого напрямую зависит успешность самореализации. Так, студенты с заниженной самооценкой нерешительны, неуверенны в себе и поэтому не могут в полной мере проявить свои способности. В то время как студенты с завышенной самооценкой обычно агрессивны, высокомерны, им трудно в общении. И то, и другое мешает процессу самореализации.

Студентам следует учитывать свои индивидуальные особенности, например, студенты с сильной нервной системой могут позволить себе меньшую регулярность в учебе, так как с лихвой наверстают упущенное. Студентам же со слабой нервной системой целесообразно работать систематично и регулярно: им будет трудно выдержать высокие нагрузки при подготовке к экзаменам. Студенты должны ставить перед собой реальные цели, выполнение которых, однако, потребует приложения определенных усилий. Преподаватели же должны всячески поддерживать благие начинания студентов, поощрять их активность.

Хотя условия для самореализации студентов остаются не вполне благоприятными, но можно надеяться, что изменения к лучшему в сфере высшего образования все же произойдут. Это может случиться, если большинство преподавателей и студентов поймут необходимость перемен, станут стремиться сделать наше образование более гуманным, способным сформировать гармоничного во всех отношениях человека».

Многие из высказываний-пожеланий студента попадают, что называется, «не в бровь, а в глаз», и в этой связи подчеркнем значимость и продуктивность обращения к мнению обучающихся в решении проблемы улучшения качества образования в высшей школе.

Безусловно, отдельные высказывания в данной работе могут вызвать у искушенных опытом преподавателей сдержанную улыбку в силу своей наивности. Думаем также, что некоторые преподаватели могут и возмутиться отдельными высказанными предложениями. Вместе с тем, убеждены: чем более педагог обладает гуманистическим мировоззрением, тем понятнее покажутся данные рассуждения. Конечно, при этом не следует воспринимать многие из советов и пожеланий буквально, в силу их определенной «безыскусности». В любом случае можно и нужно увидеть за ними насущные и актуальные направления совершенствования своей образовательной деятельности.

Гуманизация образовательной среды связана с изучением особенностей ее влияния на личность обучающихся. **Образовательная среда** может быть определена как **системно-временная связь упорядоченного педагогического пространства, открывающая его участникам смыслы образования и помогающая их осуществить**. Это также разнообразный, разноуровневый мир учебных материалов, организованный так, чтобы позволить студентам доходить, «докапываться» до сути разных предметных областей, открывать для себя теоретические и практические смыслы науки, деятельности.

На начальном этапе вузовского обучения происходит резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип. Иногда это приводит к нервным срывам и стрессовым ситуациям. По этой причине период адаптации может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость и трудности в общении с сокурсниками и преподавателями.

Между тем факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека, девушки в собственные силы и способности. Многие студенты (что, в частности, подтверждает наше микроисследование на физико-математическом факультете КГУ совместно со студентом этого факультета М. Вапнярчуком (2002-Згг.)) с радостью воспринимают свой новый статус. Когда первокурсники попадают в сложившуюся студенческую среду того или иного вуза, они, пытаясь стать полноправными членами, бессознательно перенимают у старших их характерные черты. Например, в лексиконе студентов-физиков появляются такие слова, как «матан» – математический анализ, «лабы» – лабораторные работы (физико-математический факультет). Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики студентов) заканчивается в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра. Но процесс адаптации каждого студента идет по-разному.

Во всех вузах обычно специально планируется система мероприя-

тий, способствующая адаптации первокурсников к университетским условиям. К числу наиболее важных мероприятий относятся: посвящение в студенты и чтение курса «Введение в специальность»; а также выступления ведущих преподавателей и студентов-первокурсников; ежемесячная аттестация, позволяющая контролировать самостоятельную работу студентов и вовремя оказывать им необходимую помощь.

Вместе с тем на 2-м и 3-м курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу 3-го курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности...

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т.п. Однако особенности развития самосознания во многом определяются опять-таки условиями образовательной среды, характером взаимодействия с ее субъектами, в том числе преподавателями.

Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. Причиной «затухания» интереса к учению может быть появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, конфликтное общение с преподавателями либо сокурсниками.

С целью определения некоторых особенностей влияния образовательной среды на личность студента нами был проведен соответствующий опрос среди студентов специальности «Физика» (ФМ-2351). Опрос был направлен 1) на определение степени личностной активности студентов в учебной и внеучебной деятельности; 2) на определение обычного (типичного) отношения учебным занятиям, на выявление учебных мотивов, определяющих тот или иной уровень подготовки к ним; 3) на определение образа «идеального» (в плане самореализации) студента в представлениях самих студентов; 4) на выявление степени позитивности влияния образовательной среды вуза на становление личности студента.

По результатам опроса были составлены образы «реального» (как оказалось, «типичного» для изучаемой образовательной среды) и «идеального студента» (прил. 1). Были оценены степень и характер влияния образовательной среды на самореализацию личности студента в этом возрасте. Выяснилось, что степень своей активности в учебной деятельности считают низкой 11, 8% опрошенных, средней – 82%, высокой – 5, 8%. Во внеучебной деятельности низкую активность проявляют 17, 6%, среднюю – 58, 8%, высокую – 23, 5% опрошенных студентов. Среди причин, определяющих сложившийся характер и качество подготовки к занятиям, студенты назвали влияние школьных

привычек (23, 5%), степень значимости предметов (35, 3%), нехватку времени (11, 8%), узкую мотивацию (только желание получать стипендию) (5, 8%). Групповое влияние признали 47% студентов. При этом отметили положительное влияние образовательной среды (в соответствии с данными опроса) 70, 6% студентов.

Анализ моделей «реального» и «идеального» студента, составленных в результате проведенного опроса, ответов на вопросы, личные наблюдения и беседы со студентами, а также изучение соответствующей научно-педагогической и психологической литературы по проблеме позволил прийти к следующим рекомендательным выводам. **Важнейшими условиями творческой образовательной среды вуза, наиболее полно способствующими личностной самореализации ее субъектов**, как показал анализ результатов опроса самих студентов, а также беседы с ними, являются.

**1. Реализация субъектно-субъектных отношений** в образовательном пространстве университета.

**2. Содействие со стороны преподавателей активному участию студентов в университетской жизни на всех ее уровнях** (организационном, процессуальном, управляющем), а также во всех видах образовательной деятельности (учебно-воспитательной, научно-исследовательской, культурно-досуговой). В этих целях необходим систематический анализ условий образовательной деятельности в высшей школе, меняющихся в соответствии с переменами в социально-культурной жизни современного общества, и осуществление необходимой коррекции на основе результатов этого анализа деятельности куратора, декана факультета и его заместителей по учебной и внеучебной деятельности, научных организаций вуза и их руководителей, преподавателей.

**3. Создание творческого «менталитета» образовательной среды**, основанного на ценностном отношении к идее всесторонней самореализации личности студента, к идее престижа молодых и талантливых специалистов, как необходимых обществу.

Важно помнить, что студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Возраст от 18 до 20 лет - период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения комплексом социальных ролей взрослого человека. В это время достигаются оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Но развитие студента как личности может оказаться сниженным по своим показателям и по вине субъектов образовательного процесса, в первую очередь, тех, кто его организует и непосредственно осуществляет.

**По-видимому, преподавателю высшей школы сегодня очень**

**важно осознать силу своего влияния на личность студента и постараться не навредить ее становлению!** Это и будет первым шагом к общей гуманизации образовательного пространства в вузе! Подобное осознание поможет создать условия для действительного культурного роста студентов, для их саморазвития!

## **2. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ**

*Тот, кто имеет ЗАЧЕМ жить, может вынести любое КАК*  
*Ф. Ницше*

В современной науке не выработан единый взгляд на ценностную природу личности, на понятие «ценность». Не случайно Н.Д. Никандров пишет: «... вопрос о ценностях, в том числе общечеловеческих, пожалуй, поддается только весьма субъективному решению, является своего рода экспертной оценкой, причем экспертом выступает каждый, кому по какой-то причине приходится решать этот вопрос» (135, с.38). Между тем проблема выбора ценностей, самоопределения в ценностном плане остается одной из не только значимых, но постоянно обостряющихся проблем современной действительности.

Ценностный подход к оценке жизненных явлений берет свое начало с глубокой древности, с трудов древних философов, мыслителей. С развитием человечества аксиологическая тема становится одной из центральных для философии (Платон, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, Ф. Ницше, М. Шелер, Э. Фромм и др.). Уже в XIX веке данная тема является одной из главных для появившихся и развивающихся научных дисциплин - социологии, психологии.

Ценностная проблематика разрабатывалась и в России. Тема российского менталитета, особенностей духовного мира народа звучит в трудах П. Флоренского, Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева и других. В советский и современный отечественные периоды это замечательные работы О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других.

В нашей работе мы опираемся на определения, связанные с пониманием роли и значимости духовных ценностей в жизни отдельного человека и общества. В этой связи принимаем трактовку категории ценности, сближающую ее с понятием «идеал». В этом смысле под ценностью понимается не само явление действительности, но то, что оно собою представляет с позиции тех или иных ценностных предпочтений. Явление оценивается и тем самым приобретает ценностную значимость. Теперь это не просто явление, но ценностный факт, то есть осмысленная с ценностных позиций часть реальности, свидетельствующая о роли



субъективного начала в жизни. И в этом смысле человек является творцом ценностей своей жизни, их открывателем и создателем.

С вышеизложенных позиций нам близки определения ценности, сформулированные в исследовании Н.Ю. Томилиной (202, с.55): «...элемент бытия, который наделяется определенной значимостью для субъекта и, таким образом, представляет собой продукт смыслообразующего акта; смысловое образование, которому человек присвоил большую значимость по сравнению с другими существующими элементами и которое включается в иерархизированную систему смыслов, поскольку ценность является предметом не только смыслообразующего, но и оценочного акта; культурный феномен, отражающий устойчивые представления и предпочтения историко-культурного общества и регулярно опредмечиваемой в разнообразных видах человеческой деятельности...; важнейший фактор мотивации личности...».

Последние определения категории «ценность» подчеркивают ее субъективную сущность. Именно эта субъективность и делает невозможным определение ценностного мира человеческой жизни как неизменного, раз и навсегда обозначенного. Исследуя ценностный мир человека, ценности той или иной группы, общества, важно осознавать многостороннюю природу этого мира («Не хлебом единым жив человек»). Духовный мир отдельного человека, его образ жизни в целом не может определяться какой-либо одной, но состоит сразу из множества ценностей и ценностных предпочтений. «Невозможно понять человека в его эмоциональных и ментальных нарушениях без природы ценностных и моральных конфликтов», - писал Э. Фромм (213, с.14-15).

В связи со сказанным, понятно, почему в исследовании ценностного мира личности важным и уточняющим понятием категории «ценность» выступает понятие «ценностные ориентации». Данный термин более приемлем, когда речь идет об изучении направленности личности, группы, общества в мире определенных ценностей. В отечественной психологии ценностные ориентации, ценностные образования выступают квинтэссенцией направленности личности. Так, Б.Г. Ананьев (8) рассматривал ценности и ценностные ориентации личности как базальные, «первичные» свойства личности, которые определяют мотивы поведения и формируют склонности и характер. О динамической тенденции личности как проявлении ее направленности и ценностных установок писал С.Л. Рубинштейн (184; 177).

Н.Ю. Томилина (202, с.67), исследуя структуру и динамику ценностных ориентаций студенчества в условиях преобразования современного российского общества (2000г.) отмечает, что ценностные ориентации «систематизируют индивидуальные потребности и интересы, обуславливая всю мотивационную сферу жизнедеятельности личности, определяя ее мировоззрение...».

Итак, система ценностных ориентаций личности обладает сложной структурой, поэтому важнейшим принципом в их рассмотрении явля-

ется принцип иерархии. С.С. Бубнова (31) выделяет два возможных, но принципиально различных подхода к изучению многоуровневого строения системы ценностей: 1) нормативный, описывающей модель в соответствии с какой-либо теорией; 2) дескриптивный, позволяющий определить иерархическое строение системы ценностей конкретного человека.

Ценностный подход в изучении внутреннего мира личности связан с осмыслением понятия «общечеловеческое», с понятием «общечеловеческие ценности». Следует отметить предельно общий характер понимания общечеловеческих ценностей в современной культурологии. Под общечеловеческими ценностями сегодня принято понимать ценности, которые признаются и принимаются всеми людьми или подавляющим их числом. Но, как справедливо отмечает Н.Д. Никандров, подобное определение вряд ли как-то существенно облегчает проблему их понимания.

Более того, каждый отдельный исследователь оказывается в некоторой степени «автором» в выделении тех или иных общечеловеческих ценностей. К примеру, В.Д. Семенов (187, с.9) относит к общечеловеческим ценностям жизнь человека, его право на нормальную социальную жизнь (обеспеченность, образование, здравоохранение, заслуженную старость и т.п.), право на жилье.

Н.Д. Никандров (135, с.41) считает более правильной ориентацию «на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания». Исследователь выделяет среди таких основных ценностей человеческого существования следующие группы ценностей: 1. Жизнь. Здоровье. Природа. 2. Любовь и семья. Эротика. Секс. 3. Образование и культура. Досуг. 4. Труд. Карьера. Собственность. 5. Идеология.

Современный культуролог А.И. Арнольдов (14, с.63) считает, что общечеловеческое как культурная ценность «предполагает высокую гуманистическую развитость человеческого общества, тот уровень отношений, который соединяет людей как жителей одной планеты». Осмысление же общечеловеческих ценностей наиболее целесообразно в рамках типологического подхода. «Типология выступает как метод научного познания, в основе которого лежит типология расчленения объектов на группы» (202, с.68).

В исследованиях А.И. Арнольдова, Н.Ю. Томилиной (202, с.82) рассмотрены следующие основания для типологии ценностей:

- 1) конкретное предметное содержание той или иной ценности;
- 2) отнесение их к соответствующим потребностям индивидов;
- 3) разделение по функциональному основанию, т.е. по роли ценностей в функционировании общества (разграничение между интегрирующими и дифференцирующими ценностями).

Кроме того, исследователями выделены основания для деления ценностей. К таковым основаниям ими отнесены: 1) социокультурный

смысл ценностей: терминальные и инструментальные ценности (по роли в процессе жизнедеятельности); 2) соотношение ценностей: а) по нормативно-диагностическому отношению к действительности (существенные и несущественные); б) по личностно-оценочному и общественно-оценочному компонентам социального отношения (декларируемые и фактические); 3) по принадлежности ценностей определенному носителю (мировые, формационные, национальные, групповые, семейные, индивидуальные); 4) по степени самостоятельности человека при выборе ценностей; 5) по степени их прочности (закрепления) в сознании конкретного индивида (абсолютные (перманентные) и преходящие (временные)).

Все перечисленные основания для выделения разного рода ценностей, их места и роли в личностной и социальной структурах свидетельствуют о многоаспектности ценностного мира человека и общества.

В нашем исследовании ценностного мира студентов мы в большей мере акцентировали внимание на изучении ценностей, определяющих духовно-нравственный мир личности студента, оказывающих непосредственное влияние на его образовательные мотивы и особенности личностного роста в процессе образования. Образовательное пространство вуза есть значимая часть культурного пространства общества. Культуру же можно рассматривать как системный набор тех или иных ценностей, обладающих значением для большинства субъектов данного общества. Нам было важно понять, на какие жизненные и образовательные ценности осознанно либо нет ориентирует сложившаяся в университете среда, связывая это осмысление с успешностью в реализации культурологического подхода в образовательном пространстве вуза, так как «особенностью культурологического подхода является осмысление культуроспецифичности ценностей и ценностных ориентаций» (31, с.16). Объектом нашего изучения явились ценностные ориентации и ценностные предпочтения студентов ряда естественнонаучных специальностей. Актуальность данной задачи мы видели в необходимости определения особенностей реализации культурологического подхода в естественнонаучном и техническом видах высшего профессионального образования.

Актуальность проблемы изучения ценностных ориентаций студенчества в целом определяется также объективными параметрами личностного развития. Как показывают психологические, социологические и социокультурные исследования (31), ценностная система индивида формируется в промежуток приблизительно между 15-17 гг., однако и затем не остается без изменений. Именно поэтому образование в целом, высшая школа в частности, должны учитывать важнейшие из особенностей становления ценностного мира личности обучающегося, так как в этом смысле на работниках образования лежит немалая ответственность за этот процесс. Так, Л.Я. Рубина (194, с.32-33) подчеркивает, что образовательный путь молодежи традиционно считает-

ся важнейшей стороной ее самоопределения, поскольку без образования оказывается затруднительным, а то и просто невозможным самоопределение человека в других сферах жизни.

Помимо сказанного стоит отметить, что в любую эпоху именно молодежь, юношество наиболее активны в поиске жизненных ориентаций, цели и смысла жизни. При этом студенчество является той особой духовной молодежной средой, которая задает тон такому движению, выражая в этом «тоне», подобно зеркальной проекции, все ведущие противоречия своего времени, его ценностные основы, одновременно споря с ними и даже отрицая их. Любовь к независимости нередко выливается в молодежной среде в «милый нарциссизм» на заранее взрыхленной «предками» почве. В более резкой форме – в протестующий нигилизм. В частности, исследователь ценностных ориентаций молодежи Ю.В. Миков подчеркивает, что учащиеся могут относиться к процессу вхождения в определенные общественные структуры, но «такие отношения формируются не без влияния системы образования, конкретных типов учебных заведений» (194, с.85). Однако в любом случае жизненные ориентации молодых людей содержат образ желаемого социального поведения, который определяет стратегию поведения и самоопределения учащихся (там же); **стратегия жизненного поведения определяется не отдельными ценностными ориентациями типа профессиональных, образовательных или социальных, а смысложизненными ориентациями** (там же) (выделено нами).

Вместе с тем о проблемах неэффективности образовательной системы в университетах писал еще Л.Н. Толстой в работе «Воспитание и образование» (201). Проблема неэффективности сложившихся в разных обществах систем подготовки молодежи к включению в жизнь обсуждалась и исследовалась довольно регулярно в отечественной науке второй половины XX века. Наиболее видные труды в этом плане принадлежат К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Арнольдovu, Л.Н. Когану. Исследуется данная проблема и сегодня (А.Е. Белобородова, Л.Г. Викторова, Н.М. Лебедева, В.В. Лелеко, Н.Д. Никандров, И.Ф. Петров, В.Д. Семенов, Н.Ю. Томилина и др.)

В частности, в результате исследований 90-х гг. ценностных представлений студенчества Алтая, Курганской области, Свердловской, Литвы и Харькова, Л.Я. Рубина (194, с.36) пришла к выводу: статусная функция образования в понимании студенческой молодежи связывается уже с перспективами будущей работы. Однако, как выяснилось, по представлениям большинства, она не гарантирует им ни приличной материальной обеспеченности, ни высокого престижа в обществе. Одни из выводов исследования: альтруистические ожидания и оценки учащейся молодежи не подкрепляются социальными результатами.

К сожалению, по исследованию той же Л.Я. Рубиной, гуманисти-

ческая функция образования в нашем деформированном обществе проявляется и соответственно осознается молодежью в меньшей степени. Половина из опрошенных ею студентов не считают учебу той деятельностью, которая непосредственно развивает личность, приносит удовлетворение сама по себе. Успехи в учебе не считаются гарантией успеха в жизни, не повышают престижа в среде сверстников. Своеобразным отражением этого оказался эмпирически зафиксированный факт, что большая часть поколения, как и в начале пути, не рассчитывает на социально-профессиональное продвижение, служебную карьеру, занятие статуса руководящего работника. Мы убедились, что во многом подобная ситуация характерна и для сегодняшнего времени (см. раздел 3).

Что же в большей мере влияет на духовное развитие личности студента? В статье С.Н. Айрапетовой (194, с.45) указывается, что большое значение в вузовском воспитании, по ее мнению, имеет учет соотношения между личными идеалами, жизненными планами студентов и общественно необходимым идеалом специалиста. «Социологическое измерение такого соотношения равносильно выявлению приближенного показателя эффективности вузовского воспитания. Однако точность такого выявления зависят от того, насколько адекватны у студента личная формулировка идеалов и планов его реальному образу жизни. И значит, встает вопрос о необходимости учета в учебно-воспитательном процессе системы мотивации жизнедеятельности будущих специалистов» (там же).

Система жизненных ориентаций личности отражает избирательное отношение человека к социальным ценностям и определяющим долговременную линию поведения, направленного на достижение этих ценностей. Жизненные ориентации личности связаны с ее ведущими представлениями о смысле жизни вообще и смысле собственного существования, в частности. О значимости смысловых ориентаций личности писал Э. Фромм: «Наши ценностные суждения определяют наши действия, на их правильности покоится наше духовное здоровье и счастье...» (213, с.3-4). Столкновение противоречащих друг другу ценностных ориентаций нередко создает, по Э. Фромму, почву для невротических состояний личности, основу которых составляет моральный конфликт, при этом «успешность терапевтического усилия зависит от понимания и решения моральной проблемы человека» (там же, с.8).

Именно ценностные ориентации личности в качестве системы субъективных предпочтений и выборов стратегии поведения создают основу для соподчинения и согласования потребностей, мотивов, интересов личности, конкретных форм ее деятельности в различных сферах жизни. **«Жизненная ориентация – это синдром сознания субъекта (индивида, группы), который проявляется в тенденции дифференцированно оценивать разные сферы жизнедеятельности»** (там же).

Жизненная ориентация во многом берет свое начало из понимания личностью смысла своей жизни, определяя при этом ведущие стратегии социального поведения личности. В нашей исследовательской деятельности мы опирались и на позицию М. Рокича, согласно которой имеются два уровня иерархии ценностей (следовательно, и ценностных ориентаций): 1) ценности – цели, конечные цели существования; 2) ценности – средства, способы поведения личности.

Приведем основные результаты неоднократного выборочного определения смысложизненных позиций студентов КГУ. Смысложизненные позиции студентов исследовались нами на разных специальностях физико-математического (2000-2003 гг.) факультета, а также на филологическом (1999-2001 гг.) факультете.

В опросе участвовали и студенты физико-математического факультета КГУ пятого курса (2000-2001гг.) специальности «Технология и предпринимательство» (030600) «Смысл вашей жизни: идеальный и реальный». В результате были получены следующие данные: 1. Не определили смысл своей жизни на данный момент – 1 человек (3,3%). 2. В целом студенты (студентки) обнаружили сходное понимание смысла своей жизни. Наиболее типичными ответами явились: 1) идеальный смысл: желание принести пользу близким, сделать как можно больше хорошего, оставить о себе хорошую память; 2) реальный смысл: создать семью и воспитать хороших и здоровых детей, получить образование и найти хорошую работу, работать по специальности.

Наряду с очень конкретными представлениями смысла собственной жизни студентки привели и достаточно общие формулировки. Немалая доля ответивших студентов назвали смыслом своей жизни самореализацию (33%), самосовершенствование (23,1%), поиск своего места в жизни, достижение не только материального благополучия, но и духовного совершенства (13, 2%). Среди целей и смыслов жизни некоторые студенты определили достойно прожить свою жизнь, ставить каждый раз перед собой новые задачи и постоянно достигать их (саморазвитие).

Результаты опроса показали, что студенты, как и большинство взрослых людей, определяют смысл своей жизни неоднозначно. Они действительно склонны выделять конкретные смыслы, обусловленные их сегодняшней жизнью, возрастом и положением в обществе, сложившимися интересами и потребностями, а также смыслы «вечного» характера. Абсолютный смысл существования связывается опрошенными с духовно-нравственным совершенствованием, с развитием их способностей, с творческой деятельностью.

Анкетирование студентов данной группы показало:

1. Ведущими жизненными ценностями для них являются (выбор из 18 пунктов): здоровье (95%), друзья (60%), любовь (60%), семья (55%), уверенность в себе(45%), самосовершенствование (40%), обеспеченная жизнь (25%), жизненная мудрость (20%), творчество и свобода (по 15%).

2. Менее предпочтительными оказались такие ценности, как «красота природы и искусства», «развлечения» (приятное, необременительное проведение свободного времени, отсутствие обязанностей), «познание», «счастье других», правда, одна из студенток указала на значимость всех перечисленных ценностей. Пожалуй, действительно игнорируемой оказалась лишь одна ценность «развлечения» в ее формулировке.

3. Жизненные планы выпускников на ближайшие 5-7 лет оказались типичными для данного возраста и характерными относительно времени и социальной ситуации: 1) найти работу (75%); 2) создать семью, иметь детей (55%); 3) решить проблему жилья (55%); 4) добиться материальных благ и стать специалистом (по 35%); 5) стать полезным (25%); 6) «встретить любимого человека» (5%) (низкий процент, видимо, отчасти объясняется тем, что у многих уже есть собственные семьи). Никто из опрошенных не добавил к известному перечню своих оригинальных целей. Данные результаты во многом свидетельствуют о значительном влиянии на жизненные цели молодых людей социальных и экономических проблем общества. Этот вывод подтверждается и другими данными: 30% выпускников высказали частичные опасения остаться в ближайшее время без работы, еще 25% выразили опасения по этому поводу в категоричной форме. Из оставшейся части группы (45%), не выразившей страх остаться без работы, только 20% еще не трудоустроились.

4. Несмотря на ограниченные возможности государственного сектора экономики в оплате труда работников сферы образования, вообще бюджетной сферы, работать в частном секторе экономики выразили желание лишь 10% , а в государственном секторе - 25%. Еще 25% студентов выразили желание иметь свое дело. Наибольшее число выпускников (50%) отдали предпочтение работе в смешанном секторе экономики. Вероятно, этот вариант является наиболее приемлемым в силу, с одной стороны, гарантированности минимума оплаты, а с другой, возможности более высокой оплаты на индивидуальном уровне. 15 процентов студентов еще не определились.

5. Профессионально пригодными ощущают себя 65% опрошенных, затрудняются ответить 20%, 15% выпускников отрицают это соответствие.

6. Никто из опрошенных не выразил политических пристрастий. В вопросе же о религиозных верованиях обнаружилось, что 85% студентов относят себя к верующим, 15% - нет. Время от времени посещают церковь 20%, редко – 50%, только 30% от опрошенных ни разу не были в церкви. Сопоставление этих данных позволяет обнаружить кардинальные изменения в духовном плане людей, в том числе молодежи, произошедшие в нашей стране за последние 10 лет.

7. Рейтинг проведения свободного времени выявил типичную для современной молодежи (думаю, и не только для нее) картину досуга: 1) встречи с друзьями (80%); 2) работа по хозяйству (45%); 3) про-

смотр телепередач (25%); 4) чтение книг (20%); 5) просто отдых (15%); 6) сон, учеба, заработок денег (по 5%). Две студентки написали, что свободного времени у них нет.

8. Никто не выделил отдельно такие формы проведения досуга, как прослушивание музыки, занятия физкультурой и спортом, посещение дискотек. Исходя из опыта общения с группой могу утверждать, что этот факт сам по себе не означает отсутствие в группе интереса к музыке (есть в группе и студентки с музыкальным образованием) или к занятиям физической подготовкой (есть увлекающиеся гимнастикой, аутотренингом и т.д.). Но, видимо, эти виды занятий практически отсутствуют или не доминируют в проведении досуга у студентов на протяжении значительного периода, являются бессистемными. В то же время считаем, что данная ситуация не вполне характерна для всех студентов, к примеру, для студентов 1-3 курсов. Безусловно, следует иметь в виду, что в данном случае перед нами выпускники, активно готовящиеся к защите дипломных проектов. Наше мнение, в частности, подтверждается ниже приведенными данными.

9. Среди причин, мешающих вести более активный и продуктивный образ жизни, были названы следующие. 75% студентов назвали учебу в качестве основной причины нехватки сил и времени для полноценного проведения досуга. Половина студенток отметили, что «общий дефицит» времени мешает провести свободное время с максимальной отдачей. У 25% студенток все силы в свободное время уходят на заработок денег. 15% опрошенных сослались на личную неорганизованность, еще 15% - ответили, что не имеют возможностей для проведения полноценного досуга в силу личных и семейных обстоятельств. Только одна студентка отметила, что проводит свободное время, полноценно отдыхая (кстати, отметим, что она получила диплом с отличием).

10. Несмотря на значительные опасения по поводу трудоустройства, нехватку материальных средств, проблему жилья и т.д., 75% девушек отнесли себя к «поколению надежд», в то время как к растерянному поколению - только 15%, к скептическому и равнодушному – по одному человеку.

11. Среди предложенных ценностей жизни студенты выбрали как лучшие личные ориентиры: 1) любовь (80%); 2) жизнь (70%); 3) счастливый брак, детей (60%); 4) дружбу (35%); 5) благополучие (30%). Показательным является, что ни одна из студенток в качестве личной ценности не назвала деньги.

12. К самому негативному в жизни из предложенного перечня студенты отнесли: 1) предательство (75%); 2) смерть и одиночество (по 50%); 3) войны (25%); 4) преступность (20%); 5) бедность (5%).

13. Проблемами наиболее остро стоящими перед человечеством, студенты считают: 1) экологию и СПИД (по 90%); 2) войны и наркоманию (по 75%); 3) болезни (55%); 4) безработицу (45%); 5) нравственные и духовные



проблемы (30%); 6) преступность и демографические проблемы (по 25%).

Оценивая результаты опроса и анкетирования студентов на ценностные ориентации, можно сказать:

1. У студентов сложились типичные, характерные и довольно объективные представления о ведущих жизненных проблемах человечества.

2. Студенты, как и большинство людей в нашей стране, сегодня испытывают чувства тревоги и опасения за день завтрашний, в первую очередь в силу экономических и социальных проблем.

3. Несмотря на сложные условия жизни и учебной деятельности, а может, и вопреки этому, студенты обладают достаточно высоким духовно-нравственным уровнем развития.

4. Довольно однообразная картина проведения свободного времени, являющаяся во многом следствием, как уже было сказано, ограниченности материальных и других возможностей, тормозит развитие их творческих способностей, мало способствует самосовершенствованию и самореализации, хотя многие студенты, как обнаружилось, высоко оценивают эти показатели личности.

5. Налицо значительная отягощенность выпускников социальными и экономическими проблемами, типичными для их положения и возраста (проблема жилья, трудоустройства, повышения благосостояния). Показательно, что проблема трудоустройства прежде всего связывается не с профессиональным становлением, а с улучшением материального положения, повышением личного благосостояния, благосостояния своей семьи.

6. Несмотря на предыдущие выводы, у студентов довольно четко просматривается направленность на решение внутренних, духовных проблем, связанных с самосовершенствованием, поиском себя, профессиональным становлением и самореализацией.

Еще один вывод, вытекающий из анализа ценностных ориентаций опрошенных студентов-выпускников как важной составляющей их внутреннего, духовного мира: **налицо ведущее противоречие субъективно-объективного характера между сформированными устойчивыми нравственными позициями студенток, наличием у них стремлений к творчеству и самореализации в профессиональной деятельности и «краеугольным камнем» остро стоящих в обществе экономических и социальных трудностей.**

И остается только гадать, каким образом, с каким перевесом будет решена и вообще постоянно будет решаться ими данная дилемма. **Повидимому, в любом случае говорить о «духовном отступлении» или нежелании проявлять себя творчески с затратой для этого определенных усилий, можно лишь с большой долей осторожности.** Так, например, одна из самых творческих и подающих надежды дипломниц, которая получила по окончании вуза диплом с отличием, сказала, что не будет работать в сфере образования, так как уже практически устроилась на завод, где зарплата будет значительно выше.

Итак, к сожалению, в ряде ответов была выявлена душевная растерянность студентов, их неуверенность в завтрашнем дне, в собственных возможностях. Так, некоторые ответили, что хотели бы «получать вовремя заработную плату», «чтобы положение было стабильным» и т.п. Налицо неуверенность, с одной стороны, в собственных силах, а с другой, - растерянность перед экономической и политической ситуацией в стране. По-видимому, и это подтверждают наши наблюдения в работе с ними, студенты на примере жизни своих родителей, близких, окружения в целом подавлены в личных стремлениях, потому не стремятся ставить «далеко идущих планов» для себя, в своей жизни, «мечтают» о стабильности и благополучии и представляют эту картину более конкретно, чем «эфемерное» «самосовершенствоваться».

По сути, у многих студентов обнаружилось «смешение» между смыслом собственной жизни как ее целью и уровнем и характером проживания собственной жизни, причем последнее чаще оказалось сведено к материальной стороне жизни. Это, по нашему мнению, означает, что **студенты мало задаются вопросом «Зачем?», самое большее ограничиваясь вопросом «Как?»**. По этому поводу невольно вспоминается афоризм Ф. Ницше, приведенный в качестве эпиграфа к данному разделу: «Тот, кто имеет ЗАЧЕМ жить, может вынести любое КАК». Однако, как показали наши данные, **именно существенные смысложизненные ориентиры «западают» в менталитете студентов, что, на наш взгляд, не есть только их проблема и вина, но даже чаще беда.**

В целом рейтинг смысложизненных ориентаций этих же студентов получился следующим:

- 1) прожить жизнь в гармонии с собой и близкими, создать семью, воспитать детей – 50%;
- 2) самореализоваться – 39, 6%;
- 3) «смысл в том, чтобы жить» – 19, 8%;
- 4) стремиться делать только хорошее – 13, 2%;
- 5) помогать людям в их проблемах морально и материально – 9, 9%;
- 6) достичь всего, что задумал – 6, 6%.

В качестве сравнения приведем результаты опроса студентов (студенток) филологического факультета (5-й курс). Рейтинг результатов по определению ими смысла жизни и ведущих жизненных ориентиров оказался примерно таким же:

- 1) доставлять окружающим радость, счастье; приносить пользу, дарить любовь, доброту – 53, 5%;
- 2) иметь хорошую семью, детей – 49%;
- 3) иметь хорошую работу, пользоваться уважением со стороны коллег и близких – 39, 7%;
- 4) осознавать жизнь и извлекать из нее уроки, получать удовольствие от каждого дня; жить «как живется»; видеть смысл в самой жизни – 39, 3%;

5) а также: добиться чего-то значительного, оставить свой след в жизни – 25, 9%;

6) окончить университет, получить работу по специальности – 17, 8%;

7) любить и быть любимой – 7, 1%;

Не дали ответа – 10, 7% студентов.

Подобный опрос был проведен на физико-математическом факультете и среди студентов специальности «Физика» (2-й курс) (2002-2003 гг.). Приведем некоторые из ответов студентов по определению **глобального смысла жизни человека**.

Ответы **девушек (д)**:

1. *«Вечный смысл жизни – жить и совершенствоваться».*

2. *«Самореализация, общение, продолжение рода».*

3. *«Смысл жизни человека – стать личностью».*

4. *«Смысл жизни – в самой жизни».*

Ответы **юношей (ю)**:

5. *«Развитие человечества и продолжение рода».*

6. *«Человек живет, чтобы самореализоваться, степень самореализации индивидуальна».*

7. *«Вырасти, «подняться» и обеспечить потомству хорошую жизнь».*

8. *«Человек живет ради удовольствия».*

9. *«Для продолжения рода и внести свой вклад в общество».*

10. *«Для продолжения рода, самореализовать себя».*

11. *«Пока не определил».*

12. *«Я об этом никогда не задумываюсь».*

13. *«Жить».*

14. *«Глобальный смысл жизни для меня зависит от того, есть ли жизнь после смерти. Если смерть – это конец, а после нее нет ничего, то жизнь, по сути своей, бессмысленна. Богатство человека, его чувства, знания, мысли, опыт – все пропадает. И тогда какой смысл стремиться к чему-то, если все потеряешь?!».*

15. *«Глубоко не задумывался над этим».*

16. *«Создание условий для продолжения и развития цивилизации и последующих поколений».*

17. *«Не знаю».*

18. *«Человек живет, развивается, оставляет после себя детей. Я согласен».*

19. *«Реализация творческих потребностей, возможностей, внесение вклада в культурное развитие человечества».*

20. *«Глобальный смысл находится вне зоны ближайшего развития. На этот вопрос нет ответа».*

Рейтинг типичных ответов на данный вопрос получился следующим:

**1. Смысл в самой жизни, в продолжении рода (30%).**

**2. Смысл – в самореализации, самосовершенствовании, развитии** (27, 4%).

**3. Не возможность определения смысла жизни** (21, 3%).

**4. Не знают, затрудняются** (15, 2%).

**5. Смысл жизни в удовольствии** (9, 2%).

В данном случае нам было сложно определить гендерные различия в ответах, поскольку количество юношей значительно превосходило количество девушек. По результатам же данного опроса и девушки, и юноши примерно одинаковым образом решают для себя вопрос о смысле жизни, что проявилось в схожести их ответов.

Характерно, что «лидируют» бытийное, «высокое» понимание смысла человеческого существования. Почти одинаковое количество студентов ответили, что смысл жизни в самой жизни, а также, что смысл жизни – в саморазвитии, становлении человека. Правда, и отвечали студенты в данном случае на вопрос о «вечном смысле» жизни. Возможно, именно такая постановка вопроса оказала определяющее влияние на характер ответов.

Интересно в этом смысле приведенные ответы сравнить с ответами этих же студентов по поводу определения **конкретного** или **реального личностного смысла жизни**.

Ответы девушек:

*«Лучше учиться, получить высшее образование стать личностью. Стремление к лучшему. Смысл в том чтобы отблагодарить родителей за все, что они сделали для меня».*

*«Общение с друзьями, родителями, учеба, самореализация, самоутверждение».*

*«Мне кажется, что смыслов жизни у человека должно быть несколько. Для меня – это стать такой, какую я себя представляю. А может быть смысл жизни – это быть вечным?».*

*«Смысл жизни в жизни. Нет ничего важнее и дороже жизни. И об этом я думаю стоит задуматься современному обществу, задуматься о ценности жизни среди людей...».*

*«Закончить вуз».*

Ответы юношей:

*«Получить высшее образование, занять свое место в обществе».*

*«В данный момент затрудняюсь ответить».*

*«Не знаю» (4 человека).*

*«Получить образование».*

*«Выучиться, получить хорошую работу, завести семью, прожить спокойную жизнь».*

*«Развиваться».*

*«Еще не решил. Об этом не нужно много думать, потому что придешь к пониманию того, что никакого смысла нет, или придумаешь себе какой-либо смысл, скорее всего, под влиянием обществен-*

ного мнения или наоборот вопреки этому мнению».

*«Оставить след после себя, внести вклад в развитие общества, оставить потомство».*

*«Нужно доучиться и хорошо устроить свою жизнь, а затем можно и подумать».*

*«Объяснение и выяснение неизвестного в жизни, науке, окружающем мире».*

*«Живу для наслаждения во всем».*

*«Я думаю, что для каждого человека это свое. Кто как хочет и как может, тот так и живет. В нашей жизни много интересного, любопытного, еще незнаемого человечеством. Смысл жизни может сказать тот, кто это все «заварил»... Скорее всего, это «само по себе». Поиск ответа на этот вопрос – вечная проблема».*

*«В продолжении рода для живого существа. Для меня сейчас – получить удовлетворение от всего, от чего можно, реализовать свои возможности, желания».*

*«В настоящее время для меня смысл жизни заключается в моем любимом человеке. Я живу ради него. А, в общем-то, смысла жизни нет. Нет конечной цели, ради чего мы живем, и не ясно, что же будет в конце концов. Я никак не могу найти ответ».*

*«Смысл жизни - принести пользу обществу».*

*«Смысл в развитии и совершенствовании».*

Рейтинг по определению **конкретных или личностных реальных смыслов жизни студентов** получился следующим:

**1. В образовании, получении диплома (15, 25%). Принести пользу обществу, оставить «след» (15, 25%).**

**2. В самореализации (12, 2%). Затруднились ответить (12, 2%).**

**3. В общении с друзьями (9, 2%).**

**4. В устройстве жизни (6, 1%). В продолжении рода, создании семьи (6, 1%). В наслаждении (6, 1%).**

**5. В любви (3%).**

Отметим, что в данном случае количество опрошенных не совпадает с общей суммой приведенных предпочтительных ответов, что объясняется вариативностью ответов студентов на данный вопрос.

Как видим, даже определяя конкретный смысл своей жизни, студенты выделяют в качестве важного стремления – стремление принести пользу другим людям, оказаться нужным обществу (высокий смысл жизни). Вместе с тем такое же количество ответов касается и непосредственно ведущей личной проблемы студента – получить образование, стать специалистом, получить диплом. При этом сопоставление ряда ответов студентов выявило, что половина опрошенных студентов ответили, что их смысл заключается в получении образования, считают, что это им необходимо для дальнейшей самореализации, для самосовершенствования.

Как видим, вторую строку в общем рейтинге «поделили» между

собой ответы студентов, касающихся личностной самореализации, а также тех студентов, кто не знает, в чем заключается смысл их сегодняшней жизни. Отметим, что в основном и те и другие ответы - ответы юношей. Характерно, что ни одна из опрошенных девушек не ответила, что не знает, в чем конкретный смысл ее жизни. Это ответы юношей. Полагаем, что полученные данные во многом можно рассматривать как проявление характерной гендерной особенности. Юноши в большей мере, чем девушки, даже в определении конкретного смысла своей жизни склонны мыслить глобально, что приводит их порой к определенному «тупику». Однако подчеркнем, что в данном случае это наше мнение.

Сопоставляя смысложизненные ориентиры студентов физико-математического и филологического факультетов, можно сделать вывод, что студентам присущи сходные жизненные устремления. В результате выборочного опроса не было обнаружено существенных различий в определении ими смысла жизни. Студенты и гуманитарных, и негуманитарных специальностей ориентируются в определении смыслов своей жизни относительно проблем экономических, материальных, с которыми сталкиваются в реальности. Соответственно своему возрасту, они также нацелены на профессиональное самоопределение и устройство личной жизни. Вместе с тем студентам свойственно определение целей, связанных с вечными проблемами жизни, с самосовершенствованием. Важно отметить, что жизненные смыслы сформированные студентами, имеют выраженную этическую направленность.

Результаты проведенного нами опроса не противоречат, а по-своему перекликаются с отдельными исследованиями психологов (С.С. Бубнова), культурологов (М.Н. Лебедева), педагогов (Н.Ю. Томилина). Так, С.С. Бубнова (31, с.43), исследуя динамику ценностных ориентаций молодежи от начального школьного возраста до студенческой скамьи, пишет, что для студенческой молодежи характерны совсем иные ценности, чем для школьников. При этом структура наиболее значимых ценностей этой группы испытуемых не зависит от их профессиональной принадлежности. Так, психолог отмечает (там же), что в число значимых ценностей студентов-психологов входят: здоровье, общение, любовь (исследование Института молодежи); здоровье, любовь, общение, познание (исследование Российского центра гуманитарного образования (РЦТО)).

Определение человеком цели и смысла его жизни – необходимая ступень его культуры (процесса вхождения в мир культуры, освоения культуры). Вместе с тем любое однозначное суждение о смысле жизни ведет к «тупику» обобщениям. Известный культуролог Л.Н. Коган (87, с.143) очень точно отметил эту особенность: «... Одним словом, одним суждением, даже самой глубокой философской сентенцией смысл жизни раскрыть нельзя. Мы получим только очень тощую абстракцию типа: «смысл жизни в самосозидании» или «смысл жизни

в самореализации». Я полагаю, что эти общие суждения правильны, но они требуют определенных пояснений, комментариев, расшифровки. Вот почему обычно раскрывают **систему** смысложизненных понятий, категорий».

Сказанное не отрицает значимости исследования имеющихся представлений личности, в том числе студентов, о смысле жизни. Вместе с тем было бы существенным ограничением и отступлением от истины в подобных исследованиях не касаться проблемы изучения ценностных ориентиров в жизни человека, его комплексных представлений о ценностях жизни в разных ее проявлениях.

Определяя, как и в какой мере образовательная деятельность в университете влияет на личностное, общекультурное становление студента, влияет на его мировоззренческие и ценностные позиции, мы убили в актуальности изучения данной проблемы.

Так, студентам физико-математического факультета специальностей «Физика» и «Математика» (2 курс, 2002-03 гг.) были заданы следующие вопросы.

**1. Какую роль играет образование в современном мире, в развитии современной культуры?**

**2. Какова, по вашему мнению, основная цель образования?**

**3. Кто такой «человек культуры» сегодня? Каковы его основные характеристики?**

**4. Ощущаете ли Вы изменения в себе как личности под влиянием обучения в университете? Если да, то в чем Вы изменились? Благодаря чему (кому)?**

Приведем типичные ответы.

Ответы девушек:

*«Невозможно назвать человека культурным, если он никогда не занимался своим образованием, но и «голое» образование в принципе невозможно и ни к чему». «На мой взгляд, каково образование, такова и культура. Я считаю, образование является главной частью культуры». «Бывают моменты, когда образование отстает от культуры. Но я считаю, что во многом из-за того, что не хватает средств или педагогов. Культура и образование – это не одно целое».*

Ответы юношей:

*«Образование играет большую роль в развитии современного мира, его культуры. Образование – это ведущий фактор развития культуры».*

*«Образование и культура движутся нога в ногу, поддерживая и помогая развиваться друг другу».*

*«В результате образования происходит развитие личностных качеств человека». «Образование должно делать человека не только разбирающимся в какой-то конкретной области, но развивать в человеке разносторонность мышления и интеллект».*

*«Образование развивает человека разносторонне, повышает его*

*культурный уровень. Образование играет непосредственную роль в культурном развитии». «Образование играет большую роль в современной жизнедеятельности человека. Оно является основным составляющим в развитии личности человека».*

*«Образование опережает культуру. Образование должно непосредственно влиять на культуру». «Образование влияет на культурное развитие общества. Но в настоящий момент образование очень плохое, так как многие учителя не хотят качественно учить детей. В наше время культура общества сильно деградировала». «Образование играет непосредственную роль в формировании культуры личности и общества».*

*«Культура определяет образование в большей степени, чем образование культуру».*

*«Образование – составная часть культуры. Образование – фундамент». «Образование является фундаментом для формирования культуры общества. Образование проникает во все сферы жизни, непосредственно или опосредованно оказывает влияние на все. Культуру общества формируют люди, а людей формирует образование».*

*«Образование и культура взаимосвязаны. Образование – часть культуры».*

Как видим, в основе практически всех рассуждений студентов о роли образования в современном мире лежит понимание его значимости для современного общества и его культуры. При этом отдельные студенты подчеркивают, с одной стороны, возросшую роль образования в мире, а, с другой стороны, его недостаточно высокое качество сегодня. Среди студентов мнения по поводу дилеммы **культура – образование** разделились. Некоторые студенты отметили, что образование является фундаментом культуры общества, отдельного человека, другие же, наоборот, подчеркнули, что состояние образования непосредственным образом зависит от состояния культуры в целом. Наконец, отдельные студенты подчеркнули диалектическую связь между ними. Очевидно, что позиции ряда студентов в этом плане не всегда осознанны и мотивированы. По-видимому, многие студенты еще на ставили перед собой подобных вопросов, не задумывались над ними «специально».

Итак, общее мнение опрошенных заключается в том, что **современное образование играет важную роль в развитии отдельного человека, его культуры, в общества в целом.**

Проанализируем типичные ответы студентов на вопрос об основной цели образования.

Ответы девушек:

*«Цель образования – разностороннее развитие человека».*

*«В современной жизни образование, на мой взгляд, один из самых важных факторов развития человека, его воспитания».*

Ответы юношей:

*«Приближение людей к гармонии существования. Формирование*



*представлений о смысле жизни, о мироздании».*

*«Умный человек не станет для себя открывать уже открытые явления и законы, для этого существует образование. Образование необходимо для того, чтобы человечество «не топталось» на месте».*

*«Образование выполняет функцию передачи знаний, умений, навыков, опыта прошлых поколений; способствует развитию личностных качеств человека».*

*«Образование является основным составляющим фактором в развитии личности».*

*«Цель образования – сохранение жизни на планете; правильное, плодотворное развитие человечества; развитие способности к бережному и наиболее эффективному использованию ресурсов».*

*«Образование выполняет функцию познания окружающего мира для его лучшей организации».*

*«Цель образования – создание общества всесторонне развитых людей».*

*«Цель образования – это обучение человека, формирование его взглядов на мир и события, явления».*

Можно сказать, что ответы студентов по поводу цели образования являются, хотя и не очень разнообразными, но зато достаточно точными. Студенты понимают значение образования в современном мире, его возрастающую роль. Ответы свидетельствуют также об уважении студентов к людям образованным, вообще к сфере образования. В этой связи нам особенно интересно было выявить, каким же образом студенты оценивают свое развитие в образовательном процессе вуза, в какой мере они чувствуют удовлетворение в процессе своей познавательной деятельности.

Эта сторона определялась нами, в частности, вопросом четвертым (см. выше). Вновь приведем типичные, а также и своеобразные ответы на данный вопрос.

Ответы девушек:

*«Я не могу говорить о каких-то глобальных изменениях моего мировоззрения, но, безусловно, эти полтора года в вузе не прошли даром. У меня появились новые интересы в культурном плане, произошло углубление в «старые» интересы (еще школьные). Я даже вести себя стала с людьми по-другому. Наверное, я повзрослела».*

*«Возможно, я и изменилась, но это могли заметить только мои близкие».*

*«Конечно. Университет – более высокий этап моего развития. Во-первых, у меня поменялись некоторые взгляды на жизнь, я стала понимать, что в ней есть много серьезных проблем. Во-вторых, я стала более самостоятельной, стала «думать своей головой». В-третьих, почувствовала ответственность «на своих плечах». Я пришла к пониманию, что что-то должна сделать в жизни, внести*

какой-то вклад, пусть небольшой, но он должен быть».

Ответы юношей:

*«Я сильно не изменился, так как и знаний получил не так уж много, не очень и повзрослел. Но я знаю точно, что обучение в университете в целом значимо разовьет меня в общекультурном плане».*

*«Образование в университете влияет на меня двусторонне: с одной стороны, я стал заметно «выше» в умственном и общекультурном плане, а, с другой стороны, я стал более пессимистичным, но почему – объяснить даже себе не могу».*

*«У меня изменились жизненные ценности и потребности, некоторые отошли на задний план, изменилось отношение к жизни и ее понимание».*

*«Университет – это огромная современная база данных, которая развивает любого человека во всех направлениях, в которых, разумеется, человек хочет развиваться, соответственно, очень сильно меняет человека».*

*«Я изменился в плане самоорганизации (стал более организованным), но перестал задумываться над некоторыми вопросами жизни, мне кажется, это плохо».*

*«Изменилось отношение к людям, я стал оценивать всех людей как равных друг другу, вне зависимости от их социального положения».*

*«Университетское обучение никак не повлияло на меня, за исключением получения новых знаний».*

*«Я чувствую в себе изменения. Стал серьезнее относиться к учебе, более ясно представляю свои цели в жизни».*

*«Я стремлюсь лучше учиться, больше стараюсь. Связано это с тем, что надо окончить университете и получить хорошую работу. Ощущаю ответственность. Возникает страх не оправдать надежды на меня из-за «нехватки» знаний».*

*«Я стал относиться к вещам и проблемам более серьезно. Узнал много нового, стал более воспитанным, стал задумываться о будущем».*

Больше половины студентов (69, 7%) отметили, что образовательная среда вуза повлияла на них значимо, что за время обучения в университете они изменились не только в личностном плане, изменилось и их мировоззрение. По ответам можно убедиться, что образовательный процесс университета, его содержание по-разному, но влияют на мировоззренческие позиции студентов.

Из ответов обучающихся также ясно видно, что, рефлексировав, многие не могли не отметить свое взросление. Мы уже приводили мнения известных ученых по поводу развития личности в период юношества, совпадающий с периодом обучения в вузе, однако не менее важно нам было также обнаружить понимание и «ощущение» этого процесса самими студентами. Считаем, не лишним будет еще раз подчеркнуть значимость качества образования, характера преподавания, условий

образовательной среды в целом, непосредственным образом влияющих на становление личности студента как «социально зрелой» личности, тем более что многие студенты в своих ответах (см. выше) сами подчеркнули, что среда университета, процесс обучения оказывают на них серьезное общекультурное влияние.

Однако не стоит игнорировать мнения тех студентов (6, 7%), кто ответил, что вуз не повлиял на их личностное развитие как-либо значительно. Думаем, что в любом вузе, как и в другом типе учебного заведения, найдутся личности, которые ответят подобным образом. Не секрет, что имеется особый тип людей, которые остаются невосприимчивыми к окружающему социальному пространству жизни. Есть и другие причины. К примеру, не стоит «снимать со счетов» и проблему качественного улучшения вузовской образовательной среды. Возможно, студенты, отвечающие подобным образом, прежде всего, «реагируют» на отрицательные явления имеющейся образовательной среды. Нередко бывает и так, как показывают отдельные наблюдения, что наиболее развитые в общекультурном и интеллектуальном плане студенты действительно не всегда ощущают кардинальные изменения под влиянием образовательной среды университета. В этом плане она (среда) может быть для них просто недостаточной. Но может быть и прямо противоположная причина: невысокий уровень развития студента как личности, его низкая обучаемость также не способствуют его личностному развитию в университете. Такой студент просто «выживает» в условиях среды, «скользит» в ней.

Обсуждение со студентами проблемы влияния образовательной среды вуза на их личностное становление, показало: 1. Большинство студентов признают большое значение обучения в вузе для своего развития, как общего, так и профессионального. 2. Студенты нередко подчеркивают значимость личностных черт конкретных преподавателей, особенностей их стиля работы, влияющих на развитие у студентов познавательных интересов, на развитие их общей культуры, на формирование мотивов к изучению конкретных учебных дисциплин. 3. Подтвердилось наше мнение о том, что образовательный процесс в университете имеет не только важное познавательное значение для студентов, но и немалый воспитательный «эффект».

**Общие выводы: образовательная среда университета должна быть высоко организована не только в узко познавательном, но и общекультурном плане. С этой целью организация собственно учебного процесса в вузе должна, по возможности, непосредственно сопрягаться с общекультурными смыслами становления человеческого в человеке. Целью образовательного пространства университета должна стать творческая самоорганизация жизнедеятельности в нем студента, базирующаяся на общекультурном развитии и профессиональном становлении.**

Третий вопрос (Кто такой «человек культуры»? Каковы его ос-

**новые характеристики сегодня?**), по своей сути, был направлен на определение ценностных суждений студентов по поводу их идеала либо совокупности представлений о современном человеке, о культурном человеке. Ответы получились разными. Отдельные студенты, как оказалось, нечетко представляют себе, кто такой современный человек культуры, культурный человек. При этом многие почти не почувствовали разницу понятий «человек культуры» и «человек культурный». Наверное, поэтому ответы таких студентов сводились к перечислению самых общих характеристик человека воспитанного. Вместе с тем около 40% опрошенных ответили более содержательно, подчеркнув, что «человек культуры» не одно и то же, что и человек, например, знающий. Первое понятие, по их справедливому в данном случае мнению, гораздо более глубокое. Приведем отдельные примеры ответов студентов, наиболее полно отражающих «диапазон» их представлений в этом плане:

*«Я думаю, что «человек культуры» – это всесторонне развитый человек, умеющий общаться с людьми, жить и общаться с окружающим миром, а не просто умный и много знающий» (д)* (в принципе верное, но недостаточно глубокое представление).

*««Человек культуры» - человек, непосредственно творящий культуру, его профессия связана с созданием культуры» (ю)* (достаточно узкое представление).

*«Это человек внимательный, уважительно относящийся к окружающим людям» (д)* (понятие подменяется, скорее всего, понятием человека воспитанного, этичного).

*««Человек культуры» не я, я не гуманитарий» (ю)* (искаженное представление о культуре как социальном феномене, о культурном становлении человека).

*« «Человек культуры» – человек, полностью посвятивший свою жизнь культурной жизни, человек всесторонне развитый, творческий. Его характеристики – интеллектуальность, творческий» (д)* (приблизительное представление о сущности «человека культуры»).

*««Человек культуры» – дисциплинированный, умный, честный, вежливый, добрый» (ю)* (в основном представления о «человеке культурном», воспитанном).

*«Это человек, занимающийся конструктивной деятельностью. Характеристики: 1) компетентный; 2) старательный» (ю)* (в принципе верная направленность суждений, однако не хватает точности понимания, четкости представлений).

*«Это разносторонне развитый человек. Его характеристики: ум, интеллект, сообразительность, воспитанность, серьезность» (ю)* (общее представление о всесторонне развитой личности).

«Размытость» и «разброс» в представлениях студентов о «человеке культуры», о человеке культурном, о человеке воспитанном и всесторонне развитом налицо. Данный факт, по нашему мнению, свидетельствует

во многом об отсутствии соответствующей направленности и в образовательной среде университета. По-видимому, можно также говорить и о том, что даже преподавание гуманитарных дисциплин обходится «отчужденно мозговой формой» (Э. Фромм) до сих пор. Студенты изучают культурологию, педагогику, историю, другие предметы социально-экономического цикла, но, несмотря на это, с трудом ориентируются в общекультурных понятиях, в самых, в общем-то, естественных представлениях о том, каким должен быть человек. С другой стороны, не стоит, безусловно, и умалять содержательный характер мнений студентов, в частности, о «человеке культуры». Нельзя в данном случае не учитывать, что студентов данным вопросом просто застали «врасплох». Они не готовились специально не только отвечать на него, но и вообще вряд ли особенно когда-либо специально задумывались над тонкостью понятий «человек культуры» и «человек культурный». Все это можно понять и принять.

И все же, после подобных письменных и устных опросов студентов, после общения с ними по данной и сходной темам, мы не могли всерьез не задуматься над проблемой: каким же образом студенты как взрослеющие личности обретают смыслы своей жизнедеятельности, в том числе в образовании. Насколько нормально, что, получая высшее образование (пусть и не гуманитарное), молодые люди не могут четко представить себе идеал современного «человека культуры», вообще идеал современной личности. В какой мере образовательное пространство вуза создает для этого реальные возможности? Мы ставим данные вопросы не столько для того, чтобы риторически «озаботиться», но, прежде всего, и с целью возможного диалога с такими же преподавателями, со студентами, с надеждой на «живой отклик».

Мы убеждены, что **современное общество запрашивает сегодня не только и не столько конкретного специалиста в той или иной сфере социальной и производственной деятельности, сколько человека, вникающего «в смыслы бытия», заботящегося о себе и других, ответственного за свою деятельность по сути, а не по форме, человека понимающего и думающего.**

Следовательно, если студент затрудняется ответить, каков в его представлении идеал «человека культуры» (к примеру), можно и нужно над этим фактом в первую очередь задуматься преподавателям. Видимо, что-то в нашей преподавательской деятельности должно быть иначе, каким-то образом нужно менять и содержание образования, характер его преподавания. Каковы должны быть педагогические условия иного по качеству образовательного пространства вуза в нашем представлении, мы изложим в других пунктах.

Вместе с тем считаем, что важнейшим направлением совершенствования современного образования является осознание им, его деятелями его менталеобразующих основ, ментальных структур его субъектов. «Умнеющее человечество должно всматриваться в собственную ментальность» (46, с.33).

**Сегодня важно не просто изучать мировоззрение личности, формировать те или иные ее ценностные установки, но и способствовать осознанию того, что «за ними «скрывается», то есть внутренних, неявных и не всегда осознаваемых мотивов, побуждений личности.** Данная проблема особенно актуальна на фоне роста внимания к человеческой субъектности, к внутреннему миру современной личности. Современный человек в условиях роста глобализации становится способным к кардинальным изменениям окружающей его действительности. В этой связи особенно важен поиск конкретных механизмов позитивного влияния на человеческую ментальность.

Указанная проблема ставит перед современным образованием задачу не только осознания и конструктивного развития своих менталеобразующих основ, но и изучение ценностных механизмов влияния на менталитет учащихся. Не будем в данном пособии приводить множество современных определений ментальности и менталитета, остановимся на близких для нашего понимания определениях.

Итак, **ментальность** есть характеристика некоего целостного, синтетического психического образования человека, в котором особым образом объединяются и сливаются сознательное и бессознательное, рациональное и иррациональное, логическое и чувственное. В ментальности отдельной личности также выражает себя особого рода единство индивидуального и социального.

**Менталитет** же в нашем понимании представляет собой некий специфический социально-культурный синтез мироотношения, мировосприятия и мироощущения того или иного общества, народа, той или иной социо-культурной группы, имеющий свои механизмы воспроизводства и «горизонты» влияния во времени и пространстве на других индивидов, на другие культуры и общества. С этих позиций можно говорить о менталитете европейца и представителя Востока. В определенной мере можно говорить о менталитете той или иной профессиональной группы (врачей, юристов, педагогов). И в этом смысле, безусловно, можно говорить о менталитете образования, но не вообще, а рассматриваемого в рамках конкретно-исторического культурного периода, например, о менталитете современного отечественного образования.

На индивидуально-личностном уровне следует также учесть, что основным возрастными периодами, когда закладываются и оформляются в целостную индивидуально-личностную структуру менталеобразующие характеристики личностного сознания, является подростковый и юношеский (Л.С. Выготский). Это означает высокую ответственность образования за формирование этих характеристик личности.

Безусловно, что в своей исследовательской деятельности мы не могли охватить всю ментальность личности студента. Считаем также, что данная задача вообще сегодня вряд ли достижима. Проблема изучения ментальности личности, менталитета общества еще недостаточно в этом плане сегодня разработана. Мы осуществили лишь попытку

определить общую склонность студентов к гуманистическому либо технократическому способу мировосприятия и жизнедеятельности. Изучение менталитета обучающихся негуманитарных специальностей имеет особую актуальность. Думается, это очевидно сегодня. С позиции достижения действительной гуманизации и гуманитаризации не только образования, но и всех социальных структур дилемма гуманизм-технократизм предельно важна.

На основании ряда теоретических посылок к изучению менталитета личности, нами были сформулированы соответствующие утверждения для опроса студентов (прил. 2, тест 12).

Результаты проведенного нами опроса студентов физико-математического факультета Курганского государственного университета разных специальностей на разных курсах достаточно убедительно свидетельствуют о преобладании у большинства опрошенных гуманистических позиций как определяющих их сознательную и, возможно, слабо осознаваемую деятельность. Подобные же результаты были получены нами в ходе опроса естественно-географического факультета студентов третьего и четвертого курсов. Заметим, что гендерный подход в выяснении преобладающих ценностных позиций и установок личности студентов не выявил принципиальных различий по ним между юношами и девушками.

Беседы со студентами, их определенных сомнений, колебаний в ответах на вопросы, также практическая работа с ними на семинарских занятиях выявили проблематичный и отчасти противоречивый характер формирования смысложизненных позиций студентов в образовательном процессе.

Вместе с тем доминирование гуманистических позиций в мировоззрении большинства студентов в сравнении с технократическими тенденциями мышления – одно из практических доказательств, что вне зависимости от характера получаемой специальности (гуманитарной либо технической, естественнонаучной и т.д.), обучающиеся склонны проявлять те свойства, которые и составляют в совокупности человеческую сущность.

Приведем одну из сводных таблиц на определение менталитета студентов, свидетельствующую о преобладании гуманистических позиций опрошенных студентов (выборы **В** свидетельствуют о преобладании гуманистической позиции студентов по вопросу, **А** – о склонности к технократическому мышлению).

Как видим из таблицы, ни в одной из групп у студентов не обнаружено доминирование технократических позиций и подходов к деятельности, причем ни по одному из вопросов, за исключением вопроса №5. Наиболее кардинальными в этом смысле вопросами являются: 1, 2, 4, 6. Личностные выборы студентов при ответе на них, по нашему мнению, более убедительно свидетельствуют о сознательных позициях личности, ее ценностных предпочтениях на уровне ментальных характеристик. Тем более отраднo отметить значимую доминацию выб-

ранных студентами вариантов б) как в целом, так и по отдельности почти в каждой из групп.

**Таблица 1**

**МЕНТАЛИТЕТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-  
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КГУ  
(ноябрь-февраль, 2001-02 гг.)**

№ вопроса	Вариант	1	2	3	4	5	6	7	8	
<b>Группы</b>										
	<b>133 гр. (спец. «Математика»)</b>	<i>A</i>	40,9	22,8	36,3	4,5	95,4	27,4	45,5	27,3
		<i>B</i>	59,1	77,2	63,7	91	4,6	72,6	50	72,7
		<i>A/B</i>				4,5		4,5		
<b>135 гр. (спец. «Физика»)</b>		<i>A</i>	50	50	50	16,7	66,7	25	41,7	50
		<i>B</i>	50	50	50	83,3	33,3	75	41,7	50
		<i>A/B</i>							16,6	
<b>136 гр. (спец. «Физика и информатика»)</b>		<i>A</i>	31,2	43,7	50	0	56,3	75	31,2	37,5
		<i>B</i>	68,8	56,3	50	100	43,7	25	56,3	62,5
		<i>A/B</i>							12,5	
<b>235 гр. (спец. «Физика»)</b>		<i>A</i>	36	20	52	16	28	36	28	44
		<i>B</i>	60	72	40	84	60	60	72	56
		<i>A/B</i>	4	8	8	0	12	4	0	0
<b>236 гр. (спец. «Физика»)</b>		<i>A</i>	24	20	40	12	24	32	24	40
		<i>B</i>	52	68	60	88	76	64	48	44
		<i>A/B</i>	24	12				4	28	16
<b>333 гр. (спец. «Математика и экономика»)</b>		<i>A</i>	57,1	19,1	33,3	14,3	38,1	23,7	33,3	38,1
		<i>B</i>	42,9	80,9	66,7	85,7	38,1	76,3	61,9	61,9
		<i>A/B</i>					23,8		4,8	
<b>Итого:</b>		<i>A</i>	39	26,5	43,1	10,5	48,8	35,5	34,3	39
		<i>B</i>	55,2	69,4	55,4	88,7	44,7	63	56,5	58
		<i>A/B</i>	5,8	4,1	1,5	0,8	6,5	1,5	9,2	3

Явное преобладание гуманистических позиций и гуманитарных подходов к деятельности у студентов негуманитарных специальностей можно считать очередным доказательством необходимости не только сохранения, но и осознанного приумножения имеющихся гуманистических и гуманитарных характеристик в образовательном процессе и в содержании негуманитарного образования.

В противном случае мы не только обедняем общекультурный подход в образовании личности, но и вступаем в противоречие с самой



личностью обучающегося, ее ценностными предпочтениями и, возможно, личностными характеристиками. В этом случае студент как будущий профессионал осознает себя не столько самореализующейся личностью или личностью, готовящейся к такой самореализации в условиях профессиональной деятельности, сколько исполнителем в будущем узко профессиональных целей и интересов (по сути, технократом).

**Проблема становления личности в образовательном процессе как проблема становления ее ментальности, целостного мировоззрения, конечно же, должна опираться на смысложизненные позиции личности.** В этом плане важна опора на результаты культурологических и социально-психологических исследований.

Так, одним из «животрепещущих» социальных противоречий, отражающимся и продолжающимся в сфере воспитания (в широком смысле – образования) личности является противоречие **индивидуализм-коллективизм** - ведущий «культурный синдром», то есть определенный набор ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, которыми одна группа культур отличается от другой (Н.М. Триандис). Хотя в каждом обществе можно обнаружить как индивидуалистические, так и коллективистические тенденции, определение типа общества идет по принципу доминации. По мнению Н.М. Лебедевой(112), Россия в этом ряду определяется современными культурологами как государство коллективистического типа, активно развивающееся в последние годы в сторону мультикультурализма.

Объективные причины подобных изменений лежат на поверхности: изменение политической структуры общества, смена идеологических ориентиров, особенности экономического развития и т.д. Вместе с тем сохранению коллективистических черт способствует целый ряд особенностей России: многонациональность, значительный процент сельского хозяйства в отношении к промышленному развитию, многоукладный и одновременно общий низкий характер экономического развития и т.д. В качестве отдельной особенности, полагаем, можно определить соборность, космополитизм как черту российской духовности, ярко выраженную в отечественной философии и культуре.

Развитие поликультуры является положительной тенденцией общества, но сам по себе этот факт не умаляет значимости изучения внутренних механизмов процесса для определения способов управления ими, в частности, на образовательном уровне. Внимательный и последовательный анализ в этом направлении поможет определить как методологические основы самой проблемы, так и наметить способы ее решения, устранить хаотичность в педагогических подходах к этому вопросу, сформировать методическую линию поведения в образовании.

Любые культурные изменения на уровне менталитета общества связаны с изменениями оценки определенных ценностей этого общества, с изменением отношения к ним. Но определение этих изменений не может проходить по одной линии, так как система ценностных ориентаций

обладает сложной структурой (С.С. Бубнова), компоненты которой прослеживаются в конкретных видах общественных отношений. Поскольку ценностные ориентации личности имеют многоуровневую структуру, подчинены принципу нелинейности (критерий их иерархии – личностная значимость), то и их исследование должно учитывать эту нелинейность, быть многоаспектным, а анализ результатов должен подчиняться принципу доминирования по критерию личностной значимости. Следует также помнить, что на индивидуальном уровне ценности личности меняются неоднократно, что во многом связано с возрастными особенностями, характером ведущей деятельности (учебная, профессиональная и т.д.).

Как показывают отдельные исследования (С.С. Бубнова, Н.М. Лебедева), структура ценностных ориентаций студентов отражает в первую очередь возрастные особенности и только потом – профессиональную принадлежность. Вместе с тем структура отвергаемых ценностей существенно зависит от профессиональной ориентации студентов. Данный факт указывает, по нашему мнению, на важность формирования мировоззрения личности студента в образовательном процессе как важнейшего показателя его личностной зрелости. Для этого полезно изучить личностные особенности студентов, в том числе и относительно ведущего культурного синдрома *индивидуализм- коллективизм*. С этой целью нами была составлена анкета по определению индивидуалистических и коллективистических тенденций в развитии личности. Анкета включает 21 вопрос с двумя выборами ответов на каждый из них, определенных на основе ведущих различий между индивидуалистическими и коллективистическими позициями личности (Н.С. Триандис) (прил. 2, анкета 1).

В анкетировании участвовали студенты первого курса физико-математического факультета (набор 2001 года), всего было опрошено 75 человек. Его результаты:

1. В целом индивидуалистические позиции преобладают у 33,3% опрошенных студентов, коллективистические – у 18,8%, примерно одинаковое соотношение между индивидуалистическими и коллективистическими выборами наблюдается почти у половины студентов – 47,9%.

2. Назвали себя выраженными индивидуалистами 39,9% опрошенных (вопрос №17), выраженными коллективистами – 26,6%. Считают, что в зависимости от среды общения (дом, работа, учеба) им свойственны либо индивидуалистические, либо коллективистические черты в поведении 33,3% студентов.

3. У многих студентов, ответивших «нигде» на вопрос, где они выступают индивидуалистами дома, на работе, учебе, при общем подсчете выборов обнаружилось значительное превалирование индивидуалистических позиций, что, по нашему мнению, свидетельствует о слабой осознанности собственного поведения, смещении и неосознанности индивидуалистических и коллективистических, по крайней мере, личностных позиций.

4. Почти три четверти опрошенных студентов (74,5%) считают, что чаще сами образуют собственные привязанности и общение (индиви-

дуалистическая позиция - ИП), а не придерживаются того, что есть, что получили в начале жизни (коллективистическая позиция – КП) (вопрос №7) (47, 9%), 22, 4% студентов отметили и то, и другое. Такие данные указывают на большое стремление студентов к самостоятельности в социальной жизни, с одной стороны, и на значительную зависимость от окружающих, с другой.

5. 71,8% опрошенных считают главным в жизни заботу о себе и своих близких (ИП), а не заботу о своей роли в обществе и преданность делу (11,9%)(КП), 15,9% студентов и то, и другое назвали одинаково важным (вопрос № 2). Скорее всего, эти данные подтверждают мнение о выраженном развитии горизонтального (узко группового) коллективизма в нашем обществе под влиянием политических и экономических событий, однако, вплотную граничащего по ряду своих особенностей с позицией крайнего эгоизма (индивидуализма).

6. 63,8% студентов считают нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно (ИП), 36,2% связывают такую ситуацию с непоследовательностью и фальшивостью человека (КП) (вопрос №11). Видимо, в доминирующем мнении студентов выразилось их позитивное отношение к свободе личного выбора, стремление к толерантности и приятию в социальных отношениях.

7. Значительный процент студентов (59,8%) в большей мере задумываются о себе и своем поведении (ИП), в то время как о других и их поведении чаще думают 19,9% опрошенных (КП) (вопрос №20). Высокий показатель интереса к собственной личности у студентов – свидетельство, в первую очередь, их возрастных особенностей – развивающегося самосознания, активного самоопределения, в том числе профессионального. В педагогическом плане данная возрастная особенность – «благодатная почва» для развития у студентов рефлексивных способностей, способностей к самоанализу в противовес тенденции к концентрации только на собственных проблемах.

8. Более половины студентов (53,2%) относят личную успешность в группе к своим заслугам (ИП), а не к заслугам и всех других – 35,9% (КП) (вопрос №19). Стремление приписывать личные успехи в коллективном деле только себе – характерная черта индивидуалиста, которая, например, указывает на необходимость индивидуального подхода со стороны преподавателя в процессе оценивания даже в условиях групповой формы работы.

9. 50,5% студентов отметили, что разделяют по личностной значимости семью и трудовой коллектив в пользу первой (ИП), считают одинаково важным для себя и то, и другое 46,5% студентов (КП) (вопрос №13). В целом такие данные говорят о естественной для людей тенденции разделять личную и профессиональную жизнь (часто в пользу первой), с одной стороны, а с другой, о понимании важности личного комфорта в обоих планах для позитивного самоощущения.

10. У значительной части студентов обнаружено доминирование

коллективистических выборов. Так, 1) 69,2% опрошенных склонны оценивать людей в зависимости от того, какое место они занимают в их жизни (КП), в то время как по одним и тем же критериям предпочитают оценивать людей 29,3% студентов (ИП) (1 человек высказался неопределенно) (вопрос №5); 2) в оценке себя предпочитают проявлять скромность 59,8% студентов (КП), только 23,9% придерживаются позиции «сам себя не похвалишь...»(ИП), остальные не имеют четкого мнения по вопросу (вопрос №21); 3) 58,5% опрошенных студентов предпочитают хранить лучшее угощение для самых близких и дорогих (КП), чем давать любому гостю (ИП) (41,5%) (вопрос №6); 4) разногласия внутри группы считают всегда нежелательными 54,5% студентов (КП), иногда очень полезными – 43,9% (ИП), один человек высказался неоднозначно; 5) 53,2% студентов ответили, что их поступки скорее связаны с принятыми в обществе нормами и правилами (КП), а не с верностью своим взглядам и убеждениям (ИП) (42,6%), лишь трое опрошенных выбрали и то, и другое.

Анализ выборов показывает, что часто студенты придерживаются коллективистической позиции в силу объективных обстоятельств, так как придерживаются позиции миролюбия, дружелюбности (что соответствует и возрастным особенностям) либо удобства. В отличие от «суперменов», отечественные студенты все же более скромны либо имеют низкую самооценку. В то же время значительный «перевес» в выборах студентов по утверждению «в зависимости от того, какое место люди занимают в моей жизни, я склонен оценивать их по-разному» может опять-таки говорить не столько о коллективизме, сколько о стремлении подерживать узко групповые интересы (горизонтальный коллективизм).

11. Значительное количество студентов (более либо равно одной трети опрошенных) осуществили коллективистические выборы и других утверждений: 1) конфликты между супругами и их родителями должны решаться в пользу отношений «родители-дети» (КП) (49,2%), а не в пользу отношений «супруги», хотя и в этом случае процент выборов оказался немалым (38,6%)(ИП) (вопрос №12); 2) интересы близких и друзей более важны (КП) (47,9%), чем личные цели (ИП) (37,7%) (вопрос №8); 3) что более важно воспитывать человека в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других (КП) (39,9%), чем в духе верности самим себе (ИП)(34,6%)(вопрос №9). Несмотря на преобладание коллективистических выборов по перечисленным вопросам, нельзя не отметить мало уступающий процент индивидуалистических выборов в каждом случае. По-видимому, у студентов значительно развиты альтруистические стремления, хотя в то же время они не склонны пренебрегать и личными интересами. Этот вывод подтверждает и следующий пункт.

12. Особо можно выделить практически равновесное соотношение тех и других выборов студентов по отдельным вопросам, хотя и с «легким» доминированием индивидуалистических: 1) считают, что человек должен быть уверен прежде всего, чтобы не быть обузой для других

(КП) 45,2% опрошенных, чтобы делать, что хочет – 49,2% (ИП) (вопрос №15); 2) главную цель человека в обществе видят в гармонии с ним (обществом) (КП) 41,2%, но еще больше студентов (46,6%) главной целью назвали самореализацию (ИП) (вопрос №1); 3) свое поведение определяют принадлежностью к кому-либо, чему-либо 41,2% студентов (КП), мотивацией к достижению – 51,9% (ИП) (вопрос № 4); 4) в своих учениках желали бы видеть в первую очередь умение соглашаться, считаться с мнением других 42,6% (КП), способность же к формированию собственных взглядов и их защите выбрали 45,22% опрошенных (ИП) (вопрос №10).

13. Одновременный выбор отдельными студентами той и другой позиции наблюдался по вопросам №№ 9, 8, 20, 10, 2, 12, 1, 7, 4, 19, 18, 15, 21, 5 (номера вопросов расположены в порядке убывания количества одновременных выборов), но ни в одном случае общее количество студентов, одновременно выбравших а) и б) не составило более одной трети. Наибольшее же количество одновременных выборов приходится на вопросы №№ 9, 8, 10, 2, 12 (от 18 до 10 человек).

14. Наибольшее количество индивидуалистических выборов было дано по вопросам №№ 7 (74,5%), 2 (71,8%), 11 (63,8%), 20 (59,9%), 19 (53,2%), 4 (51,9%), 13 (50,5%). Менее 50% опрошенных придерживаются индивидуалистических позиций по вопросам №№ 15 (34,6%), 1 (46,6%), 14 (43,9%), 10 (45,2%), 18 (42,6%), 6 (41,2%), 8 (37,7%), 12 (38,6%), 9 (34,6%), 5 (29,3%), 21 (23,9%).

15. Более 50% студентов обнаружили коллективистические позиции по вопросам №№ 5 (69,2%), 21 (59,9%), 6 (58,5%), 14 (54,5%), 8 (46,6%). Менее одной трети коллективистических выборов было получено по вопросам №№ 20 (19,9%), 7 (17,3%), 2 (11,9%).

**Из проведенного анализа ответов студентов можно сделать следующие выводы.** Коллективистические либо индивидуалистические позиции личности студентов во многом:

1) сопряжены с их возрастными особенностями (**потребность в самоопределении, стремление к независимости и самостоятельности наряду с потребностью быть признанным в кругу ровесников, со стремлением к самоутверждению в достаточно узких социальных кругах**);

2) обусловлены объективными обстоятельствами их жизни (**значительной зависимостью от окружающих, прежде всего экономической**);

3) отражают типичные изменения в сознании российских граждан, произошедшие за последние годы (**рост индивидуалистических настроений, выражающийся порой в полярных тенденциях – стремлении к неограниченной свободе, вплоть до крайнего индивидуализма, с одной стороны, и стремлении к гармоничности в социальных отношениях, толерантности, с другой**).

Считаем также, что подтвердилось мнение исследователя С.С.

Бубновой (31, 44), что **структура ценностных ориентаций студентов отражает их возрастные особенности и только потом – профессиональную принадлежность**. Так, на пункт анкеты «Я – это...» ни один из опрошенных студентов не охарактеризовал себя с позиций принадлежности к будущей профессиональной деятельности. Правда, результаты нашего исследования показали, что **возрастная самоидентификация личности студента проходит не по «прямой линии», лидирующими способами самоидентификации оказались другие позиции личности студентов**, которые, впрочем, также, по нашему мнению, в первую очередь свидетельствуют о возрастных ценностных приоритетах студентов («Я – романтик», «Я веселый человек», «Я – хороший друг» и т.п.).

Результаты ответов на вопрос, связанный с личностной самоидентификацией были распределены нами следующим образом. **Самоидентификация: 1) по социальной роли, социальная, («личность», «студент») – 21 студент (19 девушек и 2 юношей); 2) сущностная (бытийная) – 18 студентов (10 девушек и 8 юношей); 3) по чертам характера – 29 студентов (24 девушек и 5 юношей); 4) по особенностям самопрезентации среди других – 11 студентов (10 девушек и 1 юноша); 5) по возрасту – 2 студентки; 6) по профессиональной принадлежности – 0 студентов**. Эти данные свидетельствуют, что наиболее типичными линиями самоидентификации студентов являются первые четыре, причем, для юношей наиболее характерными оказались 1) сущностная самоидентификация и 2) по чертам характера (хотя среди опрошенных юноши составили незначительное количество, тем показательнее в этом плане оказались, по нашему мнению, их ответы).

Помимо сказанного, отметим, что особенности индивидуалистических и коллективистических позиций личности студентов указывают на противоречивый, неоднозначный характер их развития. **Так, был выявлен «смешанный» характер ценностных позиций студентов относительно дилеммы «индивидуализм – коллективизм», что, возможно, является своеобразным подтверждением поликультурного развития общества и еще раз доказывает значимость проблемы (на уровне поддержки и осознанного управления) формирования мировоззрения студентов в условиях профессионального образования как условия достижения ими личностной зрелости**. Отсюда важным направлением гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса высшей профессиональной школы является развитие системы целенаправленных педагогических взаимодействий между ее субъектами по поводу ценностных основ личностного и профессионального плана, в том числе по линии «индивидуализм – коллективизм», а также по линии самоидентификации личности студента как будущего профессионала.

### 3. «Я – ЭТО...»: ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

*Что в имени тебе моем...*

*А.С. Пушкин*

*Как мир меняется!*

*И как я сам меняюсь*

*Лишь именем одним я называюсь –  
На самом деле то, что именуют мной –  
Не я один. Нас много. Я живой...*

*Н. А. Заболоцкий*

Идентичность - осознание себя как постоянного и различного относительно других, определенный образ себя (индивида или группы) во всем многообразии отношений к миру, чувство адекватности и владение собственным Я (Э. Эриксон). Идентификация есть процесс и результат осознания человеком самого себя. Самовосприятие и самопринятие. Потребность в принятии самого себя – одна из глубинных составляющих психики человека. На протяжении жизни, с развитием Я-концепции (совокупности представлений человека о самом себе) человек переживает разные психические состояния, связанные с проблемами его самоидентификации. Одним из немаловажных этапов в развитии личностной самоидентификации, безусловно, является период получения личностью определенной профессии. В этой связи проблема личностной самоидентификации студента в современных образовательных условиях является довольно значимой.

В предыдущем разделе нами были подчеркнуты отдельные выявленные особенности самовосприятия и самоидентификации опрошенных студентов КГУ. Среди таковых вновь подчеркнем, что никто из опрошенных студентов не соотнес свое представление о себе с будущей специальностью, с планируемой профессиональной деятельностью. Считаем, что здесь есть о чем задуматься.

Беседы с самими студентами по данному поводу выявили, что значительная часть из них еще нечетко представляют себя специалистами (причем, подобным образом отвечали и студенты-выпускники (физико-математический факультет)). Правда, при этом студенты в основном отмечали, что у них достаточно теоретических знаний, чтобы выполнять профессиональную деятельность, но есть и общая неуверенность в своих силах. Так, студенты 5-ого курса (выпуск 2001-02гг.) отмечали, что в университете дается очень много теоретических знаний, но при этом не всегда осуществляется необходимая связь с практикой их реализации. В качестве основных недостатков образователь-

ного процесса студенты отмечали недостаточное количество учебного времени, отводимого для производственной и педагогической практики, нередко студенты ссылались и на отсутствие умений у ряда преподавателей объяснить материал «ближе к жизни». Среди причин, выделяемых студентами, нередко называлась и неэффективная форма проведения семинарских и практических занятий.

Думаем, что, помимо «образовательных» причин недостаточной самоидентификации студентов в профессиональном плане, имеются и другие. Например, объективной причиной можно считать общую нестабильность экономического положения в стране. Учитывая же, что многие из студентов ориентированы на специальности бюджетной сферы, в том числе в образовании, то естественно в этом случае было бы заметить, что многие студенты просто не хотят себя «ассоциировать» в будущем с неуспешной в экономическом плане личностью. Напомним, что многие из них, как было выяснено в ходе опросов и бесед, вообще не представляют, чем будут заниматься после вуза.

По-видимому, можно констатировать, что **в современном образовательном пространстве вуза имеется социально-психологическая и одновременно педагогическая проблема личностной самоидентификации студента как будущего специалиста и самореализующейся личности.**

Попробуем путем анализа Я-концептуальных характеристик студентов определить основные проблемные моменты в этой области. Современные государственные образовательные стандарты предусматривают в целевом компоненте, в квалификационных характеристиках выпускника каждой специальности формирование не только профессиональных качеств личности студента, но и формирование личности в целом, широкую общекультурную подготовку специалиста. В этом отношении специальность физико-математического факультета КГУ «Технология и предпринимательство» (030600) не является исключением.

Данная специальность была введена на факультете сравнительно недавно. Подготовка по ней осуществлялась неординарно. Основное своеобразие заключалось в том, что абитуриентами становились выпускники средних профессиональных образовательных учреждений, в первую очередь, Курганского государственного технологического колледжа. Вследствие этого вся подготовка специалиста в стенах университета занимала два года. За этот период студенты осваивали все необходимые для получения высшего образования гуманитарные и экономические дисциплины (общекультурной подготовки), общепрофессиональные и специальные предметы.

Значительным этапом в их подготовке выступало написание выпускной или дипломной работы. Студенты практически сразу после поступления включались в эту деятельность, сначала через написание курсовых работ по профилирующим предметам, затем определялись в выборе интегрированной темы вместе с научными руководителями и консультанта-



ми разных кафедр. Наконец, приступали к написанию самих работ.

Опираясь на опыт нескольких лет преподавательской деятельности со студентами этой специальности и научное руководство психолого-педагогической составляющей их дипломных и выпускных работ, на опыт работы в ГЭК, скажем, что данные студенты проходили хотя и короткий, но все-таки типичный путь становления личности студента и будущего профессионала. И, думаем, именно в таких условиях со всей ясностью можно проследить этот поистине живой процесс, участие в котором приносит то радость, то заботу, а когда (особенно на выпуске) и «чувство глубокого удовлетворения».

Последний факт не случайность, но успевшая сложиться добрая традиция. Обыкновенно именно к моменту выпуска, на заключительном этапе написания дипломных и выпускных работ, а особенно при их защите, студенты раскрываются как интересные личности и хорошие, нередко подающие надежды на творчество, специалисты. Об успешной их подготовке говорят и формальные данные. Так, в 2000-01, учебном году из 23 студенток (все девушки) защитили выпускные и дипломные работы на «хорошо» - 2 человека и на «отлично» - 20. При этом 3 студентки получили диплом с отличием. Можем утверждать, что такие высокие учебные показатели не являются случайностью, тем более - «подтасовкой». Они – результат совместной плодотворной деятельности студентов и преподавателей, добросовестных и часто бескорыстных усилий как с той, так и с другой стороны.

Анализируя личностные и профессиональные качества студентов, определяя творческую направленность их развития мы опирались на систему взглядов профессора, доктора педагогических наук С.А. Гильманова о творческой индивидуальности, ее Я-концептуальных особенностях, в частности. По С.А. Гильманову (44), в Я-концепцию творческой индивидуальности включаются важнейшим компонентом характеристики «самости» личности. При этом «творчество» рассматривается как сущностное качество определенной, а не любой индивидуальности, проявляемое в конкретных видах деятельности. Творческая индивидуальность - это реализующаяся, ставшая, а не потенциальная индивидуальность. Это наше реальное «Я» личности в ее сегодняшних проявлениях и стремлениях. Его составляющие: 1) самосознание: самопознание, самоанализ, самоуправление, самосимпатия, вера в себя, источник самосовершенствования; 2) самобытность, самодостаточность; 3) самодеятельность (личность реализует собственные смыслы и отстаивает свои ценности).

Комплексной характеристикой творческой индивидуальности выступает самоактуализация, основанная на самобытности, самосознании, самодеятельности и выражающаяся именно как единство стремлений к самореализации и самосовершенствованию в улучшении мира в направленном вовне проецировании своей сущности (своеволие, самовыражение, самоутверждение).

Изучение Я-концептуальных особенностей выпускников проходило в следующих формах: 1. Студентам было предложено представить свое реальное «Я» через положительные и отрицательные личностные качества (свойства), а также назвать качества, способствующие и препятствующие, по их мнению, достижению идеального «Я» (комплекс представлений о том, каким хочу быть). 2. Студентам было предложено сформулировать свое «социальное имя» на основе личных ощущений, социального самочувствия, выбрав один из предложенных вариантов либо предложить свой: 1) «Я - выпускник университета»; 2) «Я – специалист»; 3) «Я - человек культуры»; 5) свой вариант. 3. Определить влияние, какое оказала на них образовательная среда в университете, и оценить его.

Анализ мнений студентов группы, полученных в результате опроса, обнаружил наличие характерных особенностей, типичных черт в Я-концепциях обучающихся.

**Среди качеств реальной Я-концепции личности студенты назвали:** доброжелательность, общительность (по 40%), усидчивость (25%), отзывчивость, тактичность, работоспособность (по 20%), терпимость, настойчивость, любовь к детям, жизнерадостность (по 15%), требовательность, компетентность, активность, мобильность, ответственность (по 10%), справедливость, аккуратность, артистичность, творческий, организаторские способности, исполнительность (по 5%).

**К отрицательным качествам реальных Я-концепций студентами были отнесены:** несобранность (30%), лень, раздражительность (по 25%), неуверенность, непоследовательность, некоммуникабельность, замкнутость (по 15%), агрессивность, некомпетентность, обидчивость, пессимистичность (по 10%), необязательность, безынициативность, равнодушие, медлительность, торопливость, страх перед новым (по 5%).

**Среди нежелательных качеств, могущих развиться в будущем под влиянием тех или иных обстоятельств профессиональной деятельности, прежде всего педагогической, студенты назвали:** лень, конфликтность, вспыльчивость, агрессивность (по 20%), необдуманность, эмоциональную нестабильность (по 15%), апатичность, нетворчество, озлобленность, рассеянность, непоследовательность (по 10%), закомплексованность, зависть, механичность («стать учителем как рабочим») (по 5%).

**Совокупный перечень желательных качеств, составленный на основе мнений студентов об идеальном «Я», получился следующим:** профессионализм, высокий уровень культуры поведения, культура речи, открытость, творчество, стрессоустойчивость (по 15%), выдержанность, аккуратность, любовь к людям, терпеливость, коммуникабельность, требовательность, стремление к самосовершенствованию, ответственность, жизнерадостность, организованность (по 10%), самостоятельность, гибкость, уверенность (по 5%).

Определяя свое «социальное имя», 80% студенток назвали себя

«Я – выпускник университета». Многие мотивировали свой выбор ответа актуальным объективным положением (40%), отсутствием профессионального опыта, чтобы назвать себя «Я – специалист» (25%), личной неуверенностью в профессиональной компетентности (15%).

Несмотря на перечисленные мотивы, некоторые студенты все же назвали себя специалистами (15%): 1) «Я – технолог. Я знаю и могу объяснить любую технологию, почему она построена так, а не иначе»; 2) «Обучаясь в университете, получила новые необходимые знания. Обучение позволило проявить себя, прежде всего, с творческой стороны. Творческие задания на занятиях по педагогике помогли разобраться в типичных педагогических трудностях, в решении конфликтных ситуаций. Успешно провела факультатив по бумажной пластике».

Две студентки (одна из них назвала себя и человеком культуры, и специалистом) из группы дали себе социальное имя «Я – человек культуры». Обе при этом рассмотрели позицию «человек культуры» как этическую степень развития личности: 1) «Стараюсь бережно относиться к другим людям, не указывать на их недостатки. В основном сейчас у меня преобладает культура студента»; 2) «Как человек культуры, в первую очередь я стремлюсь проявлять доброжелательность, быть открытой, коммуникабельной. Мои цели, как «человека культуры»: любовь, взаимопонимание, отзывчивость, честность, пунктуальность, исполнительность».

Все студенты группы отметили положительное влияние университета, его образовательной среды на их личностное и профессиональное становление. Особенно часто отмечали такие положительные стороны этого влияния, как: 1) получение новых знаний, знакомство с интересной и полезной литературой (95%); 2) знакомство, общение, сотрудничество с интересными личностями, прежде всего преподавателями, студентами (85%); 3) осознание значимости образования, получения новых знаний (75%); 4) духовно-культурный рост (75%) .

Некоторые из студенческих высказываний:

1. «В университете мне открылась совершенно иная атмосфера: свободное общение с преподавателями, сокурсниками, при этом высокие требования как к взрослой и самостоятельной личности. Открыла в себе терпимость и настойчивость. Образование значит сейчас для меня многое. Это значимый компонент в моей жизни. Я стала на ступеньку выше».

2. «Поняла ценность знаний. Поняла, что знания нужны не только для зачетки. Особенно благодарна педагогам, которые настойчиво заставляли изучать предмет».

3. «Я – выпускник университета, чувствую себя по-новому. Получила знания по разным областям знаний (не только по специальности)».

4. «Изменилось отношение к образованию, поняла значимость любых знаний. Очень много дала работа сначала над курсовым, а затем – дипломным проектом».

5. «За годы обучения поняла, что общение с людьми (преподава-

телями и студентами) помогает не только приобрести новые знания, но и получить удовлетворение от общения».

6. «Стала образованнее, чувствую себя нужной. Общаюсь в кругу образованных людей, готовых всегда помочь».

Результаты опроса свидетельствуют о наличии таких качеств «самости» (первого компонента совокупности черт творческой индивидуальности), как самосознание, саморефлексия. Практически все студенты сумели дать достаточно объективную оценку своим качествам, во взглядах же их на собственные недостатки, а также в стремлении избежать некоторых возможных негативных черт личности в будущем выразилась их способность к самоанализу, саморефлексии. Самобытность проявилась в желании сформировать в себе определенные положительные качества в будущем.

Определяясь в ориентирах самосовершенствования, девушки называли качества, формирование которых, по их мнению, было бы особенно желательным для них в личном и профессиональном планах. При этом, сознавая свои недостатки, ни одна из студенток не выразила бессилия по их исправлению или абсолютного их неприятия, что означает умение принять себя таким, каков ты есть, но не в целях самоупокоения, а ради способности к саморазвитию за счет внутренних резервов психики, с опорой на личностный позитив. Подобные результаты свидетельствуют о вере в себя, свои возможности, что есть одновременно важный показатель психического здоровья личности.

Как показали также наши наблюдения, личные и фронтальные беседы, большинство студенток стремятся к самоактуализации, в частности, в профессиональной деятельности. Подтверждением данному мнению и одним из главных в этом отношении показателей, например, является характер их работы над дипломными и выпускными проектами. Почти все девушки проявили увлеченность, стремление подойти к решению конкретных учебно-познавательных и методических проблем исследования с творческой позиции.

Однако среди качеств, значимых в педагогической деятельности, только одна выпускница выделила как значимое качество своей личности «творческую». Между тем такой результат противоречит реальной картине. Этот факт указывает на имеющиеся рассогласования между реальным уровнем личностного развития студентов и их Я-концептуальными представлениями. Это различие может быть обусловлено как заниженной в данном случае самооценкой отдельных студентов, так и простым невниманием к своему внутреннему миру, проблемам личностного роста.

Другой особенностью Я-концептуальных представлений студентов данной группы, вытекающей из анализа перечисленных ими положительных качеств, является представление о себе в первую очередь как о личности соответствующей либо несоответствующей социальным и этическим нормам, профессиональным требованиям, требованиям к образовательной деятельности в вузе.

Студенты больше отметили положительных, чем негативных качеств, влияющих на характер межличностного взаимодействия, на успешность учебной деятельности, профессиональной. Вместе с тем практически остались незатронутыми качества личности, касающиеся ее творческой направленности, определяющие оригинальность личности, степень ее самобытности. По-видимому, у студентов хотя и сформировалась достаточно объективная самооценка о себе как личности в целом, но особенности самовосприятия, «отправные точки» самоанализа свидетельствуют об определенной ограниченности в устремлениях к саморазвитию или, точнее, о его слабой сознательной целенаправленности.

Безусловно, приведенные данные свидетельствуют о **необходимости проявления большего внимания к формированию у студентов сознательных установок на творческое саморазвитие, проявление оригинальности собственной личности, самореализации в сфере профессиональной деятельности.**

В работе с данной группой по развитию их профессиональной и личностной Я-концепции мы проводили также комплексную диагностику уровня развития педагогических способностей студентов, педагогической рефлексии, педагогической интуиции, способности к самоанализу. На семинарских и практических занятиях по педагогическим дисциплинам студенты учились решать сложные педагогические ситуации и конфликты. На занятиях курса «Основы творческой деятельности» студенты измеряли уровень ассоциативности восприятия действительности и т.д.

В ходе данной опытной и исследовательской деятельности нами была обнаружена в целом положительная тенденция в изменении и совершенствовании личностного мира студентов, которое, как следует из мнений самих студентов, в значительной мере произошло под влиянием работавших с ними преподавателями, образовательной среды факультета и вуза в целом.

Приведенные данные, полагаем, подтверждают значительные возможности университетской образовательной среды для самореализации личности студента. Однако нередко этот процесс проходит стихийно, слабо подкрепляется соответствующими планами в преподавательской деятельности. Именно поэтому подчеркнем, что **в решении данной проблемы есть еще много неиспользованных возможностей.**

Проблема самореализации личности напрямую связана в нашем понимании с проблемой самоидентификации (отождествления самого себя с самим собой) личности. Вместе с тем именно человек, по справедливому замечанию Э. Фромма, остается и по сей день более всего загадкой в этом мире. «При все своем знании о материи он (человек – *наше*) невежественен в отношении самых важных и фундаментальных вопросов человеческого существования: что такое человек» (214, с.8). Считаем, что успешное решение проблемы самоидентификации личности в образовательном пространстве связано с актуализацией и решением (стремя-

щемся к полноте) ведущих смысложизненных задач человека.

**Решение человеком смысложизненных задач – необходимое условие психического здоровья личности, благоприятного внутреннего самоощущения, уровня его личностной комфортности.** Изучению особенностей решения человеком его смысложизненных задач немало внимания уделяет в своих работах К.А. Абульханова-Славская. В сфере педагогики и образования данная проблема исследуется в рамках акмеологического подхода, в андрогогике (науке об образовании взрослых), с позиции витагенного образования (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая и др.)

Убеждены, что **уровень психического здоровья личности непосредственно связан с нравственным «самочувствием» человека.** В этой связи считаем, что **именно характер и качество (мера их нравственности) решения человеком смысложизненных проблем являются определяющими состояниями внутренней удовлетворенности личности собой и жизнью.** Задача современного образования в этом плане заключается именно в создании благоприятствующих психолого-педагогических, культуросообразных, морально-нравственных условий для развития способности личности обучающихся к **принятию морально-адекватных решений относительно смысложизненных проблем.** Под морально-адекватным решением в данном случае мы понимаем решение, основанное на амбивалентности восприятия ситуации и ее субъектов, а также на видении культуросообразных и морально-нравственных перспектив его развития.

Важной особенностью смысложизненных проблем человека является, по нашему мнению, их дилеммный характер. («Средь мира долнего/ Для сердца вольного/ Есть два пути./ Взвесь силу гордую, / Взвесь волю твердую, - Каким идти?..» Н.А. Некрасов. «Кому на Руси жить хорошо?») Именно в особенностях личностного выбора относительно тех или иных смысложизненных задач-дилемм происходит становление (либо разрушение) внутреннего мира личности, ее духовной культуры.

**Становление духовной культуры личности в образовательном процессе должно быть связано с решением следующих смысложизненных проблем человека:**

**1) проблемой цели и смысла жизни человека,** нравственный характер ее решения означает одновременно социально зрелое решение, характеризующееся позитивной установкой на деятельность во имя общества, во имя других людей;

**2) проблемой личностного выбора или с формированием духа свободы,** где качество этого выбора свидетельствует о степени и характере нравственного в человеке;

**3) проблемой соотношения эгоизма и альтруизма,** в решении которой особенно важны принцип «золотой середины» и «золотое» правило нравственности («**Не делай другому того, чего себе не желаешь**»);

**4) проблемой самореализации,** которая замыкает перечисленные

проблемы нравственного становления, так как: 1) целевые ориентиры самореализации личности определяются характером решения проблемы цели и смысла жизни; 2) «мотивационный тон» личностных выборов определяется общим характером сформированного «духа свободы»; 3) в способах самореализации личности выявляются мера ее альтруистичности, мера и характер социальной направленности (16, 12).

Решение данных задач в условиях высшего профессионального образования осложнено своими особенностями. Среди таковых выделим: 1) углубляющуюся узость специализаций профессионального образования, связанного с растущим разделением труда; 2) нередко встречающиеся резкие грани между высоким теоретическим уровнем преподавания одних учебных дисциплин и, наоборот, узко прикладным характером других; 3) недостаточным решением проблемы реализации личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза с целью творческого саморазвития. Кроме сказанного, отметим, что важную роль играет также и недостаточная продуманность в этом плане ведущих образовательных документов.

В то же время именно в условиях узкой специализации и дальнейшего роста разделения труда и одновременно необходимости гуманизации социальных отношений и взаимодействий становится насущным формирование личностных качеств будущего специалиста. В связи с этим своеобразный акцент на формировании у личности студента негуманитарной специальности гуманитарной культуры не означает, что при этом не формируются черты специалиста. Наоборот: человек начинает ощущать себя наряду с общекультурной самопрезентацией, активным носителем конкретной специфической части культуры (математиком, физиком, химиком, экономистом и т.д.).

Одним из показательных примеров идентификации личности студента как специалиста является опыт привлечения студентов по ходу обучения к реальной профессиональной деятельности. Безусловно, что подобный подход может использоваться в работе со студентами только старших курсов. Замечательным в этом отношении опытом в стенах Курганского государственного университета является, в частности, организованное привлечение студентов факультета естественных наук (ФЕН) к работе в филиале ФГУП «Уралаэрогеодезия» (Курганский Геодезический центр), директором которого является Виктор Викторович Чернышев. Коллектив Геодезического центра является достаточно большим (более 50 человек). Важно отметить, что данный центр в результате деятельности прекрасных специалистов-энтузиастов на сегодняшний день является одним из ведущих центров России, наряду, в частности, с Московским центром. Со стороны данного центра был заключен трехсторонний договор с Курганским государственным университетом, а также со студентами факультета естественных наук 4-ого (а теперь уже и 5-ого курса (2003-2004гг.)) специальности о профессиональном сотрудничестве.

Участниками профессиональной деятельности в рамках данного договора стали девять студентов достаточно узкой специализации «Дополнительная геоинформация и картографирование», которую студенты стали получать, начиная с 4-ого курса. Данными студентами-пятикурсниками являются (фамилии имена приведены с согласия самих студентов): Угренинова Татьяна, Виниченко Татьяна, Красильникова Нина, Сапожников Алексей, Суслов Владимир, Лукьянов Дмитрий, Остапенко Сергей, Кива Руслан, Колько Станислав.

Реальная практика показала высокие результаты подобной совместной научно-образовательной и профессиональной деятельности. Прежде всего, сами студенты ощутили реальную собственную значимость как специалистов. Интересным фактом является, что учебные показатели задействованных в профессиональной деятельности студентов очного отделения не только не понизились, но резко возросли. Все фактически на «отлично» сдали зимнюю сессию 2002-2003 учебного года и по сей день продолжают учиться с такими же высокими результатами.

Высказывания самих студентов подтверждают всестороннюю и значительную пользу подобного опыта: «Мы стали до того заняты, что стали ценить каждую минуту. Получились высокие результаты»; «Мы просто стали все успевать»; «Мы были из разных групп, но теперь мы одна команда, особенно после выездных работ»; «За это время мы не пропустили ни одного занятия». У студентов не только повысилась успеваемость, но резко возросла учебная дисциплина. Выросла ответственность за свои действия: «Мы ощутили на себе огромный груз ответственности». Прекрасно, что студенты не испугались возложенной на них ответственности, но продолжают успешно справляться с ней. Свидетельством этому являются реальные результаты их профессиональной деятельности, их профессиональные успехи. Так, ими составлен «Атлас Кургана», который сегодня можно приобрести в каждом киоске города. Продолжают заключаться совместные договоры с рядом областных и городских предприятий.

Было бы несправедливо не отметить прекрасных специалистов-преподавателей Курганского государственного университета, оказавшим реальное содействие студентам в их профессиональном и личностном самоопределении. В этом ряду, прежде всего, следует назвать руководителя студенческой группы, ведущего наставника, доцента кафедры географии и природопользования КГУ Андрея Владимировича Абросимова, а также преподавателя этой же кафедры, аспиранта Санкт-Петербургского университета Алексея Леонидовича Троекашина, преподавателя кафедры и аспиранта МГУ Алексея Владимировича Тихонова.

Среди студентов-преемников (4-й курс, 2003-4гг.) данной группы было проведено анкетирование, составленное в ходе педагогической практики в КГУ студентами-предшественниками, на определение качества профессионального самоопределения. Приведем его основные результаты. Студенты особый «акцент» в своих ответах делали именно



на получение дополнительной (узкой) специальности. 70% респондентов выбрали данную специальность по личным причинам. Среди подобных причин: интерес к предмету, чувство полезности, получение новой информации. Еще 30% опрошенных в качестве доминирующей причины выбора специальности указали желание родителей. В качестве основных мотивов выбора указали: «не было особенного выбора», «интересная работа». Данные мотивы фактически не изменились за время обучения студентов в вузе.

Среди перспектив получения образования были названы: индивидуальные (развитие личности, занятие творческой деятельностью, интересная работа, получение новой информации) – 80%; экономические (трудоустройство, получение нормальной заработной платы) – 70%; в наименьшей мере для опрошенных имеют значение социальные перспективы – 20%. Степень удовлетворенности получаемым в университете образованием оказалась различной у разных студентов. Вполне удовлетворены качеством образования в университете только 30% опрошенных; в целом удовлетворены – 20%; почти не удовлетворены и не удовлетворены по 10%.

При этом 70% респондентов признали, что предоставляемые им возможности для образования в вузе ими используются слабо. Правда, ни один из опрошенных не ответил, что они «почти не используют». Степень личностной самореализации в образовательном процессе оценили как «достаточную» и «в целом достаточную» по 30% опрошенных студентов, слабый уровень самореализации отметили 40% студентов. При этом студенты избегали крайних вариантов: «в полной мере самореализуюсь»; «почти не самоореализуюсь».

В качестве основных причин, влияющих на самореализацию, отмечались как объективные (условия образования) (50%), так и субъективные (особенности характера, образ жизни и т.д.) (50%).

Таким образом, из полученных результатов ясно, что основная часть опрошенных студентов самостоятельно выбрали свою специальность. Однако при этом многие руководствовались внешними, нередко поверхностными мотивами. Мотивация студентов мало изменилась в процессе обучения в университете. По всей видимости, студентам, действительно, не хватает реального и весомого стимула для повышения качества своего образования, как это произошло, в частности, со студентами 5-ого курса. Отметим при этом, что студенты, работающие в Геодезическом центре, не только углубили учебные мотивы в образовательной деятельности в университете, но и поняли ценность конкретного знания вообще. В частности, одна из студенток, выражая общее мнение своей группы, отметила, что в целях сохранения и развития собственной конкурентоспособности она будет постоянно самосовершенствоваться как специалист, не останавливаясь на уже достигнутых результатах. Это ли не реальное доказательство самого высокого эффекта образования?

Установки на новое качество образования должны быть в первую очередь отражены в ведущих образовательных документах – государственных стандартах, учебных планах и программах. Л.В. Тодоров (200, с.6) отмечает, что в современной педагогике существуют две тенденции при составлении учебных планов и программ: 1) всемерное расширение номенклатуры учебных предметов; 2) стремление свести до минимума набор обязательных предметов. Анализ учебных планов и программ негуманитарных университетских специальностей показал действительное наличие обеих тенденций (вторая в большей мере выражена в сокращении общего количества учебного времени на освоение ряда специальных дисциплин). Полагаем, что ни одна из них не является эффективной. Такой эффективной тенденцией в развитии принципов отбора содержания высшего профессионального образования в условиях гуманитаризации, в том числе для негуманитарных специальностей, является опора на смыслообразующие начала человеческого знания о себе и мире, как ориентация на личностное самоопределение в условиях профессионализации, как курс на формирование человека культуры в самом широком понимании этого термина, при этом не исключаяющий или обедняющий, но всемерно обогащающий образ специалиста, *профессионализм* которого определяется не столько узостью специализации, сколько глубиной и системностью интегративных знаний, широтой и целостностью мировоззрения.

Методологический анализ активности субъектов-профессионалов проводился в исследованиях Б.Г. Анянueva, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского. А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского, К.А. Альбухановой-Славской, Л.И. Анциферовой и других. В исследованиях подчеркивается, что в профессиональной деятельности формируются и совершенствуются не только отдельные профессионально важные качества, знания, навыки и умения, но происходит становление самой личности профессионала, в итоге складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, особенностями межгруппового и внутригруппового общения.

Основополагающим началом общего процесса гуманитаризации является ее противостояние технократизации, то есть направленности образования на подчинение человека лишь служению НТП, что современной профессиональной школе свойственно в еще большей мере, чем общеобразовательной (А.М. Новиков). При таком понимании существенно меняются акценты и приоритеты в образовании, исчезает традиционное противопоставление гуманитарных и естественных наук, специальных технических и технологических предметов.

В статье «Что не нужно делать» В. Айнштейн (4, с.45) подчеркивает: «При реализации идеи **фундаментализации и гуманитаризации** технического высшего образования не следует ограничиваться только количественными аспектами – установлением и реализацией

соответствующего «стандарта», то есть минимального числа часов в учебных планах для фундаментальных (общих) и гуманитарных дисциплин. Надо еще озаботиться тем, чтобы все учебные дисциплины (включая и профилирующие) были ориентированы на фундаментальное знание и включали его элементы, все естественно-технические дисциплины преподносились в гуманитарном контексте».

Ю.Н. Афанасьев связывает разработку новой модели гуманитарного образования с новым типом университетского образования вообще (15, с.37), называет эти процессы тождественными, говоря о важности создания новой образовательной модели, нового типа университетского знания. Слепая вера в науку, которая доминирует сегодня в образовании, ведет к подчинению, часто неосознанному. Продуктом подобной сферы становится человек, обученный подчинению, приспособленный для манипулирования собой. Еще Э. Фромм подчеркивал этот случившийся негативный факт в истории культуры: «Девиз Просвещения «дерзай знать», что значит – «доверяй своему знанию», стал стимулом для усилий и достижений современного человека» (213, с.13).

Такой образ человека нельзя назвать собственно человеческим, а такое образование – сферой *формирования человека*. Следовательно, главной задачей сферы образования человека должно стать создание «максимально полных условий для вскрытия этого истинно человеческого, ориентированного на целостную организацию сознания» (там же, с.38). Только в этом случае будет сформирован человек понимающий, вникающий в смыслы бытия.

Люди с внутренней потребностью понимать смогут в профессиональной среде развиться и сформировать целостное и универсальное мировосприятие. Во многом такая же идея пронизывает доктрину образования, разработанную В.И. Мурашовым (131), который всем смыслом излагаемого в ней содержания связывает понижение качества образования с его односторонней, рациональной направленностью, а этот совокупный процесс с тотальным понижением жизни народа, ее ущербностью, деградацией и самоуничтожением.

Екатеринбургский философ Д.В. Пивоваров (163, с.46) высказал следующую мысль по поводу важности духовного становления личности в процессе образования: «Именно духовная сущность человека обуславливает постоянный рост человечества во всех измерениях, побуждает людей вносить наиболее разнообразный и полный вклад в жизнь социума. Если не достает полнокровного духовного образования (либо оно давалось формально и лицемерно), то естественное и гуманитарное обучение малоперспективно, а вместо великодушия, дара сочувствия, искренности и потребности в альтруистическом сотрудничестве произрастают жадность, жестокость, лживость, эгоизм, противоположные творчеству».

По его мнению (там же), учет духовного аспекта в общеобразовательных процессах предполагает формирование следующих убежде-

ний: 1) индивид сумеет обнаружить в себе и развить уникальные способности, если свободно выберет дело служения человечеству и будет, так или иначе, способствовать не только развитию своей нации, но и сплочению всех народов; 2) честь и счастье человека покоятся на самоуважении, достигаемом стремлением к высоким идеалам культуры, высоким целям и морали; 3) собственноручная проверка истинности положения о приоритете общечеловеческих ценностей и идеи объединения человечества требуют достижения совершенства в какой-либо свободно выбранной деятельности; 4) прочный успех коллективных действий обеспечивается всеобщим умением преодолевать конфликты.

При сопоставлении данных положений философа с выше приведенным нами перечнем смысложизненных проблем человека, которые необходимо решать в образовании, не только не обнаружим существенных противоречий между ними, но убедимся в их внутреннем смысловом единстве.

В соответствии с общим смыслом приведенных мнений о новом качестве высшего образования подчеркнем, что на первый план в подготовке специалиста сегодня выходит проблема общекультурной подготовки и его «культурологической компетенции» (В.Л. Бенин (понятие приводится по выступлению профессора)). С данных образовательных стратегий должны быть подвержены оценке образовательные документы, регламентирующие сферу профессионального образования.

Действующий Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования РФ (1995г., 2000г.) предусматривает для всех негуманитарных специальностей единый цикл изучения общекультурных (гуманитарных и социально-экономических дисциплин). Инвариантный компонент ГСЭ представлен в них значительным объемом часов (1500ч.). Данный компонент является единым для всех специальностей. Этот факт указывает, что гуманитарное развитие личности студентов негуманитарных специальностей запланировано фактически равномерным и во многом единообразным процессом.

Анализ профессиональной сферы рассматриваемых специальностей выявил как широкий социальный контекст каждой из специальностей в их основных специализациях и отсюда их социальную значимость, так и необходимость осуществления их представителями глобальных социальных функций по решению общих проблем естественнонаучного и социально-гуманитарного плана в теоретической и практической деятельности.

Объектами профессиональной деятельности выпускаемых по ним специалистов являются научно-исследовательские центры, органы управления, образовательные учреждения, промышленное производство. Выпускник с дополнительной специальностью «Преподаватель» должен быть основательно подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа. Видами профессиональной деятельности специалиста являются: преподавательская, научно-методическая, социаль-

но-педагогическая, воспитательная, культурная, управленческая.

Качественный анализ квалификационных характеристик выпускников анализируемых специальностей без дополнительной специальности «Преподаватель» и с дополнительной специальностью «Преподаватель» показал, что в целом в них наиболее полно соблюдены традиционный «ЗУНовский» подход. С позиции деятельностного подхода в большей мере представлен критерий готовности специалиста репродуктивно-исполнительского уровня. Для реализации данного подхода не менее важным является не только усвоение знаний, умений, навыков, но и готовность их творчески использовать, а также формировать новые знания на базе имеющихся, «переусваивать», гибко адаптируя новое относительно уже усвоенного. В этом смысле Концепция модернизации отечественного образования является прогрессивным документом (90). Сказанное означает, что от выпускника запрашивается не только и не столько сам по себе исполнительский уровень профессиональной деятельности, но именно готовность к творческой самореализации в ней.

Обобщенный образ выпускника на основе анализа ряда квалификационных характеристик естественнонаучных специальностей получился следующим: **компетентный специалист с развитыми способностями к обучению, социально адаптированная личность с хорошей общекультурной подготовкой, обеспечивающей устойчивость и широту мировоззрения.** Дополнительно для получающих еще и специальность «Преподаватель»: **качественный исполнитель Государственного заказа в сфере образования, хорошо осознающий значимость своей профессии и сущность образовательной политики; совершенствующийся специалист. А также: компетентный в области естествознания со сформированным научным мировоззрением, способных к осуществлению научно-исследовательской либо педагогической деятельности и самосовершенствованию в них.**

В целом, однако, из анализа учебных планов и программ вырисовывается односторонняя структура культурных качеств личности специалиста. В общекультурном плане требования к специалисту имеют «знаниевый» характер. В основном речь идет об узких знаниях и умениях (знание этики и права, запрос на экологическую компетентность и коммуникативную культуру). Узко профессиональная по характеру модель выпускника не может быть в полной мере личностной, она мало ориентирована на получение интегрированных знаний из разных научных областей, на развитие самосознания студента на основе формирования отношения к усвоенному. Иначе, субъектность личности как ведущая характеристика и показатель самоэффективности личности специалиста слабо предполагается на уровне предложенных в перечне требований.

Так, понятие о здоровом образе жизни, исходя из содержания программы по предмету, определено на основе только физиологических знаний, не дается понятие психического здоровья личности, хотя, как известно, оно взаимосвязано с нравственным миром человека, а так-

же определяет ряд важнейших и физиологических показателей здоровья. Важным требованием к специалисту является требование формирования культуры мышления, но не вполне ясно из содержания программы, что под этим подразумевается. Думается, что если бы это понятие было представлено более детально, объяснено, то помогло бы системно определить и сфокусировать цели и способы преподавательской деятельности.

Вместе с тем в ряде требований к специалисту от последнего запрашиваются такие качества, как гибкость, способность к переоценке накопленного опыта, самостоятельность личности, способность к саморазвитию, самосовершенствованию, профессиональному росту.

К выпускнику также предъявляется требование способности к проектной (творческой) деятельности в профессиональной сфере. Предполагается, что способность к творчеству в профессиональной сфере будет сформирована в процессе работы над курсовыми, дипломными, выпускными проектами; в процессе работы научно-исследовательских студенческих объединений, на факультативных занятиях по отдельным дисциплинам, в процессе производственной практики студента. Из общего перечня требований к выпускнику вытекает также требование к профессиональной целенаправленности его деятельности, к умению сотрудничать, работать в коллективе, к гибкому поведению в профессиональной сфере.

В профессиональном компоненте, хотя и говорится о готовности к осуществлению научно-исследовательской, экспериментальной и т.д. деятельности, не выделены личностные качества специалиста, необходимые для ее осуществления, что затрудняет как целенаправленность образовательного процесса по специальности, так и оценку, и отслеживание этого качества. Считаем, что определение программных и личностных характеристик специалиста позволило бы более точно скорректировать преподавательскую и учебную деятельность, а также задать объективные аспекты его контроля и критерии качества, системно осуществлять личностно-ориентированный подход. Осуществление этой деятельности становится реальным в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Итак, задаваемая учебными планами и программами и реализуемая на их основе модель личности выпускника негуманитарной специальности остается профориентированной по содержанию и характеру. Из чего вытекают как ее сильные, так и слабые стороны. Сильный момент - выраженная направленность на формирование необходимых как достаточных профессиональных знаний, умений, навыков личности. Важное место в ней занимает также ориентированность на развивающий и общекультурный компоненты. Однако последние в большей мере достигаются в реальном процессе образования количественно, а не качественно, где преобладает «знаниевый», просвещенческий подход.

Реализация гуманитарного подхода в образовательном процессе

на негуманитарных специальностях предполагает важнейшей целью, как и в гуманитарном образовании, **становление личности с высоким уровнем развития гуманитарной культуры, ведущими компонентами которой являются эмпатия, толерантность, гибкость интеллектуальных и эмоциональных процессов, а также гуманитарные позиции личности как ведущие критерии оценки профессиональной деятельности, всей жизнедеятельности.**

Противопоставление гуманитарной и технократической культуры не является абсолютным, несопоставимо противоположным по своей природе. Оно имеет место на уровне **сущностной наполненности-незаполненности личностного пространства, внутреннего мира личности. Тип технократического человека - тип личности, слабо направленный на социальное или же направленный на общество опосредованно (через призму узкопрофессиональных целей, задач, интересов).** Целостный подход в образовательном процессе на негуманитарных специальностях означает не исключение в ходе формирования той или иной культуры личности студента (технической или гуманитарной), а сопряжение этих двух культур с «духовной доминацией» в индивидуально-личностном плане.

Становление гуманитарной культуры личности студентов в университете определяется не только учебными планами, но и: а) характером и типом образовательной среды в целом; б) характером преподавания отдельных дисциплин; в) личностными установками преподавателей, проявляющимися в учебном процессе.

Исследователь высшего образования З.В. Смирнова (190, с.12) пишет: «Университет играет важную роль в воспитании специалиста, выполняя при этом обучающую, исследовательскую, профессиональную, сервисную, культурную и гуманистическую функции. Важнейшая социальная функция высшей школы состоит в формировании личности гуманистического типа, специалиста как просвещенного человека, подлинного интеллигента, способного не только профессионально, но и творчески подходить к решению задач социального и научно-технического характера в их органическом единстве».

С целью изучения особенностей образовательной среды ряда негуманитарных специальностей вуза, ее участников для выработки соответствующих рекомендаций по ее развитию в 2001 году нами был составлен «Диагностический материал по изучению Я-концептуальных характеристик личности студента и преподавателя» (64). Так, изучение образовательной среды на физико-математическом факультете КГУ выявило одну из типичных проблем вуза – сложный, порой «затрудненный» характер адаптации первокурсников к условиям вузовского обучения. Опросы, анкетирование, тестирование студентов, беседы с кураторами групп, преподавателями, выступление на родительском собрании позволили заключить, что на факультете сложилась довольно обоснованная система работы по адаптации вчерашних абитуриентов, однако адаптационный

период продолжает оставаться значительным по времени, энергоемким как для преподавателей, так и для самих студентов.

Необходимо иметь в виду, что типичными негативными следствиями затянувшейся адаптации могут стать осложнение взаимоотношений между студентом и преподавателем, между студентом и сокурсниками, неадаптированность студента в группе, влекущие за собой отсутствие условий для самореализации и развития личности обучающегося и т.д. Опытные кураторы математического (прежде, физико-математического) факультета умело создают в студенческих группах дружелюбную, оптимистичную атмосферу, прилагая немалые усилия для развития у студентов учебно-познавательных мотивов. Например, на математическом факультете это такие преподаватели, как Светлана Михайловна Коростелева, Любовь Михайловна Логиновских, Елена Львовна Потеряйко, Петр Михайлович Логиновских. Активно включились в кураторскую деятельность и молодые, а также начинающие преподаватели: Татьяна Александровна Бородина, Татьяна Николаевна Михащенко, Елена Николаевна Шилова. На факультете регулярно проводятся кураторские встречи под общим руководством Анастасии Валерьевны Чернышовой.

Преподаватели математического факультета вместе с их деканом убеждены, что кураторская деятельность является важным фактором успешной адаптации студента в образовательной среде. Правда, осложняющим моментом организованной деятельности куратора с группой в последние годы является отсутствие в официальном расписании специально отведенных для этого кураторских часов. Преподаватели-кураторы сегодня сами вынуждены назначать подобные встречи студентам. Однако декан А.Т. Зверева подчеркивает реальную возможность возобновления подобной образовательной практики. Можно только порадоваться, что кураторская деятельность на математическом факультете и в таких условиях развивается. Студенты же, как правило, отвечают благодарностью, любят и ценят своих кураторов не только как преподавателей, но как старших друзей. Безусловно, что кураторская деятельность в университете способствует преемственности, укреплению и развитию его лучших традиций, реально способствует осуществлению личностно-ориентированного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном пространстве.

Однако следует отметить, что система кураторской деятельности все же недостаточно подкреплена и сегодня соответствующей методической и психолого-педагогической литературой, специальными работками. В этом смысле современная идея о развитии тьюторской деятельности в высшей профессиональной школе является своевременной. Но и в этом случае не следует забывать о соответствующем ее методическом подкреплении.

Можно выделить следующие **направления тьюторской деятельности в высшей школе**. 1. Изучение образовательной среды вуза, ее доминирующих характеристик с целью общей гуманизации и реализации



лично-ориентированного подхода. 2. Осуществление помощи в разработке и коррекции социально-личностной модели выпускника как будущего специалиста. 3. Оказание помощи в управлении развитием взаимодействия участников образовательного процесса и повышением уровня преподавания в форме рекомендаций и методических предложений. 4. Консультативное участие в планировании образовательного процесса.

Проблема личностной самоидентификации студента в вузе не исчерпывается коррекцией образовательных документов и разработкой социально-личностной модели будущего специалиста. Не исчерпывается и тьюторской деятельностью. Как было обозначено в начале пособия, очень многое в этом процессе зависит от качества собственно образовательной и научной деятельности студентов, от занятости студентов в культурно-досуговой сфере жизни университета. Но во всех этих случаях значимая ответственность лежит на преподавателе как ведущем субъекте целостного образовательного процесса в университете.

**Ведущим и определяющим направлением процесса личностной самоидентификации студента в университете должно стать становление активного специалиста.** Проблеме становления активного специалиста посвящены труды видных отечественных ученых: Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, Л.Г. Вяткина, В.Д. Шадрикова. Проблеме активности субъекта посвящены лучшие работы С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской. Условия становления специалиста с активной жизненной и профессиональной позицией рассматриваются в работах В.П. Беспалько, М.В. Кларина, Ю.Ю. Логиновой, Г.К. Селево. Целостность субъекта общения, деятельности и познания исследована в трудах Б.Г. Ананьева.

В одном из последних исследований по данной проблеме (Ю.Ю. Логинова (2000)) «активная позиция специалиста» рассматривается как установка специалиста на вариативность, многообразие решений в конкретных ситуациях, гибкость мотивации, толерантность к новому, осмысление собственной структурной деятельности и возможность ее переконструирования. При этом педагогические условия становления активной позиции специалиста содержат: 1) вариативность характера содержания, форм и методов работы в процессе профессиональной подготовки; 2) установку самого педагога на открытость изменениям в группе; 3) качественный и количественный характер контроля; 4) совместный характер деятельности.

Ю.Ю. Логинова в ходе своего исследования пришла к выводу, что «активная позиция специалиста развивается и реализуется в процессе принятия решений, «наиболее позитивным из которых является уравновешенное решение, что обозначается нами как сущность активной позиции специалиста» (120, с.13).

Действительно, самоидентификация личности студента протекает более свободно и плодотворно в условиях творческой свободы деятельности, в том числе познавательной. Свобода личности проявляется

в ее способности к выбору. Возможности к осуществлению личного выбора студента в образовательных условиях университета могут и должны быть предусмотрены на разных уровнях образовательного пространства. В условиях прохождения базовой программы по той или иной специальности условия для личностных выборов студентов в большей мере касаются способов ее прохождения (посещение лекций или обучение экстерном, выбор формы подготовки к практическим и семинарским занятиям, выбор литературы для самоподготовки и саморазвития).

Преподаватель в этом случае является активным субъектом, направляющим деятельность студента, обеспечивающим благоприятные психолого-педагогические и познавательные условия его выбора. Считаем также полезной практикой в образовательной деятельности в университете предоставление студентам возможности выбора способа и формы сдачи зачетов и экзаменов. Так, студенту может быть предложена определенная рейтинговая система контроля и оценки его достижений в познании. Студенту полезно также предоставлять возможность для написания соответствующей самостоятельной работы по какой-либо изучаемой проблеме либо подготовиться по вопросам к зачету (экзамену). От меры трудности и значимости учебной дисциплины, а также от времени ее прохождения в семестре, учебном году, характер и сложность заданий должны варьироваться. Соблюдение в данном случае принципа адекватности – непосредственная задача самого преподавателя, которая также свидетельствует и соответствующем качестве его образовательной деятельности.

Давно «изжил» себя метод «запугивания» студента перед сессией. Вся деятельность преподавателя сегодня должна быть ориентирована на развитие конструктивной и продуктивной деятельности студента, на творческое, познавательное взаимодействие с ним. С этой целью преподавателю важно четко продумывать свои требования к студентам и их знаниям по дисциплине. При этом сами студенты должны ясно представлять себе, что от них требуется, какую оценку они могут получить за то или иное качество работы. Все это, в общем-то, элементарные требования любого нормального образовательного процесса.

Помимо вышесказанного, необходимо устанавливать межличностные контакты преподавателей со студентами, стимулируя познавательную и творческую деятельность последних. Деятельность творческого преподавателя не ограничивается только требованиями и проверкой их исполнения. Необходимо создавать определенную «ауру» саморазвития личности студента в познании. Многое здесь зависит от личности самого преподавателя, от его умения общаться со своими студентами, вселять в них познавательный оптимизм и интерес к предмету.

Очень важно при этом и стремиться к пониманию самих студентов, мотивов их деятельности. По этому поводу сошлемся на суждение видного современного ученого, теоретика личностно ориентированного подхода в образовании, профессора Н.А. Алексева. Ученый пишет: «Пси-

хологический аспект осмысления культуры означает, что субъект будет «брать» из нее идеи, верования, обычаи, ценности, нормы, предметные и организационные формы и др., только те, которые он выделяет лично, те, что значимы его сущности. Переводя сказанное в плоскость языка педагогики, можно сказать, что речь идет о субъективных эталонах образования. Оказывается, таким образом, что «Я есмь» есть первооснова педагогического процесса» (105, с.3-4).

С учетом смысла приведенной цитаты скажем, что образовательный процесс в университете важно осуществлять с учетом индивидуально-типологических особенностей и возможностей самих студентов, безусловно, при этом «не жертвуя» необходимыми требованиями к подготовке специалиста. Проще говоря, преподавателю важно увидеть конкретную личность в студенте.

Огромные возможности в этом плане содержит регионально-вузовский компонент, изучение курсов дисциплин по выбору студентов. Вместе с тем не секрет, что многие факультеты, целые вузы используют отводимые на этот компонент учебные часы не по назначению. Нередко грубо нарушаются права студента в выборе того или иного спецкурса. Студентам просто не предоставляется возможности это делать. Между тем практика показывает, что именно возможность самим выбрать тот или иной спецкурс, конкретного преподавателя повышает у студентов учебные мотивы, мотивы познания. Немаловажным фактором в этом случае является также благоприятная психолого-педагогическая обстановка. Студенты выражают доверие преподавателю как специалисту и как личности, преподаватель испытывает приятные чувства, что избран. Правда, может быть и наоборот. Студенты могут игнорировать какого-либо преподавателя и его спецкурс. Не означает ли в таком случае, что лишение студента возможности выбирать есть проявление страха преподавателя? Но конструктивно ли это?

Второй значимой стороной изучения дисциплин по выбору является расширение возможностей студентов в самостоятельной и творческой деятельности. В этом смысле преподавателям просто необходимо отходить от ряда своих «казенных» требований к студентам. Важно стремиться сделать учебное взаимодействие с ними как можно менее формализованным. Прекрасно при этом, если сам спецкурс своей проблемой, тематикой занятий предусматривает проблемный, исследовательский характер работы. На занятиях полезно прибегать к нетрадиционным формам работы (мозговым штурмам, методу фокальных объектов, методу ассоциативных связей, групповой форме работы, анализу психологических ситуаций и т.д.) Конечно, сами методы выбираются в зависимости от общей тематики курса, от его специфики. Но в любом случае выбор между традиционностью и его творческим, гуманистическим характером во многом остается за самим преподавателем.

Лучшие преподаватели обыкновенно не мыслят своей преподавательской деятельности без учета личностных качеств студентов. Но

все же до сих пор так бывает не во всех случаях. Бывает, что преподаватель слишком концентрируется на особенностях своего преподавания, на особенностях своей личности. В этом случае студенту ничего не остается делать, как «подстраиваться», о чем уже говорилось.

Наше мнение по этому поводу, в частности, подтверждается результатами соответствующего опроса студентов математического (физико-математического) факультета и факультета естественных наук (естественно-географического факультета) (2001-03гг). В опросе участвовали студенты всех курсов разных специальностей: «Физика», «Математика», «География», «Биология», «Математика и экономика». Всего было опрошено более 150 человек. Отвечая на второй вопрос анкеты №3 (**Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия: а) преподаватель к студенту; б) студент к преподавателю**) (см. прил. 2), вариант б) выбрали в среднем 81% опрошенных студентов. При этом 62% студентов ответили утвердительно на вопрос: **«Практикуются ли в данной образовательной среде наказание, любые приемы давления, нажима на личность студента?»**

Приведенные данные ясно свидетельствуют об актуальности проблемы гуманизации образовательной среды вуза. Культуротворческость же образовательной среды не может быть достигнутой без качественного снижения стрессовых условий взаимодействия ее субъектов. Вновь в данном случае сошлемся на очень точное замечание Н.А. Алексеева (105, с.4): «Культуротворческая среда – основа перехода образовательной политики от идеологемы культуры полезности к идеологеме культуры достоинства, от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования – к культурно-личностно-ориентированной модели, от предметоцентризма – к образовательным областям при построении учебных курсов».

Присоединимся также к мнению видных концептологов современного образования (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Алексеев, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Н.Е. Щуркова и др.), что **только высокий уровень духовного общения субъектов образовательной среды способен обеспечить становление человека культуры, человека с высоким уровнем духовности**. Только в этом случае создаются благоприятные условия для личностной самоидентификации студентов, способствующие уменьшению их личностных комплексов, развитию способности к приятию себя и других, то есть эмпатии и толерантности.

Обобщая сказанное, **выделим основные аспекты проблемы самоидентификации личности студента в образовательном пространстве университета**.

1. Одним из основных условий самореализации личности студента является его успешная личностная и профессиональная самоидентификация. Сущностную основу самоидентификации личности составляет становление духовной культуры личности. В связи с этим образовательное пространство вуза должно содействовать успешному реше-

нию таких смысложизненных проблем, как: 1) **проблема цели и смысла жизни человека**; 2) **проблема личностного выбора или формирования духа свободы**; 3) **проблема соотношения эгоизма и альтруизма**; 4) **проблема самореализации**.

2. Процесс личностной самоидентификации студента в университете осложнен: 1) углубляющейся узостью специализаций профессионального образования, связанного с растущим разделением труда; 2) академичностью образования, с одной стороны, и его узко прикладным характером, с другой; 3) недостаточностью реализации личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

3. Из анализа учебных планов и программ вырисовывается односторонняя структура культурных качеств личности специалиста. В общекультурном плане требования к специалисту имеют «знаниевый» характер. Следовательно, важным направлением повышения качества становления личности студента в университете является разработка соответствующих моделей личности специалиста в ведущих образовательных документах, в содержательной направленности на становление важнейших качеств современной личности учебных планов и программ.

4. Успешная самоидентификация личности студента опирается на реализацию целостного подхода в образовании. Целостный подход в образовательном процессе на негуманитарных специальностях означает **не исключение в ходе формирования той или иной культуры (технической или гуманитарной) личности студента, а сопряжение этих двух культур** с доминированием духовно-нравственной составляющей. В этой связи особенно важно в образовательном процессе обращать внимание на формирование **личностных смыслов** студентов в процессе образования.

5. Сегодня важны **субъективные эталоны образования**. Их достижение предполагает общую гуманизацию и гуманитаризацию образовательного пространства. Реализация гуманитарного подхода в образовательном процессе на негуманитарных специальностях предполагает важнейшей целью **становление личности с высоким уровнем развития гуманитарной культуры, ведущими компонентами которой являются эмпатия, толерантность, гибкость интеллектуальных и эмоциональных процессов, а также гуманитарные позиции личности как ведущие критерии оценки профессиональной деятельности, всей жизнедеятельности**.

6. С целью развития личностных качеств студента, его успешной самоидентификации **необходимо повысить качество целенаправленного использования регионально-вузовского компонента, а также изучение курсов дисциплин по выбору студентов**. Пока же приходится констатировать невысокий уровень использования всех заложенных здесь возможностей.

## 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА

*Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то,  
что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь.*

*В. Ключевский*

*Учитель, пытающийся преподавать без того, чтобы  
внушить ученику желание учиться, кует холодное железо.*

*Х. Манн*

Как было подчеркнуто в предыдущих разделах, основным педагогическим условием творческой самореализации студента в образовательном пространстве вуза являются его гуманизация и гуманитаризация. Ведущими концептологами гуманизации отечественного образования можно назвать Ш. Амонашвили, В.И. Андреева, Е.В. Бондаревскую, Б.С. Гершунского, М.Н. Дудину, В.П. Зинченко, В.А. Караковского, В.В. Краевского, И.М. Орешникова, Н.Л. Селиванову, Ю.В. Сенько, В.В. Серикова, Е.Н. Щуркову, Е.А. Ямбурга и других. Ученые указывают на взаимодополняющую природу гуманизации и гуманитаризации образования. Отмечая, что гуманизация и гуманитаризация не есть тождественные понятия, подчеркивают их «родственную связь».

В работах рассматриваются основы гуманистической парадигмы образования, пути ее модернизации, на фоне этих проблем осмысливаются ведущие понятия гуманистического образования. Вместе с тем важно понимать, что никакие понятия и никакие теории не помогут в ее реализации без активного стремления со стороны конкретных педагогов-практиков. Исследователь З.В. Смирнова подчеркивает: «... Можно утверждать, что современная философия образования и воспитания, обосновывая новые цели, ценности и смыслы воспитания, проверяя их в практике образования, подчеркивает все возрастающую роль педагогической аксиологии. Это означает, что в основе складывающейся в российском образовании новой культуры воспитания все более четко фиксируются отечественные и общечеловеческие ценности» (190, с.30).

Гуманизация образования, в том числе высшей школы, не должна оставаться лозунгом. В гуманизации образования в целом можно выделить три основных направления, основывающихся на особенностях ее понимания, понимания **устоявшихся ее смыслов**. **1. «Очеловечивание» самого человека.** **2. Усиление человечности, уважение к человеческому достоинству, человеколюбие в обучении и воспитании.** **3. Создание благоприятных условий для личностного развития.**

Первое понимание нацелено на изучение и учет индивидуально-

типологических особенностей личности в образовательном процессе. При этом целостность процесса «очеловечивания» обеспечивается только учетом одновременно трех сторон человека - его физических (физиологических, соматических), психических – духовно-нравственных и умственных – возможностей. Учет физических возможностей студента, создание благоприятных образовательных условий в этом плане, прежде всего, предполагает правильную и продуманную организацию объективных учебных условий.

Безусловный потенциал образовательной среды – ее **предметно-вещный компонент**. Это и удобство помещений для занятий (уровень и качество их оборудования, освещенность, возможность проветривания, эстетичность, общая комфортабельность, степень современности и т.д.). Психолого-педагогические принципы организации предметно-вещной среды образовательного пространства выделяются нами в соответствии с принципами, выделенными в работах В.А. Петровского (162). Ученый рассматривает **предметно-вещную среду как пространство с организованными предметами и вещами, своим содержанием, стимулирующим развитие и рост личности.**

В.А. Петровским выделены следующие принципы построения предметно-вещной среды как реализующие личностно-ориентированный подход в воспитании.

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.
2. Принцип активности, самостоятельности, творчества.
3. Принцип стабильности-динамичности среды.
4. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого субъекта. Среда – стимул.
5. Принцип комплексирования и гибкого зонирования.
6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды.
7. Принцип открытости-закрытости.
8. Принцип учета половых и возрастных особенностей.

Данные принципы разработаны В.А. Петровским для образовательной среды дошкольного учреждения. Мы, однако, считаем, что они являются универсальными для любой образовательной среды, отличие же будет состоять только в их осмыслении и интерпретации относительно каждого типа образовательной среды. В одной из наших работ (16, с.53-56) мы интерпретировали эти принципы относительно школьной среды. В данном случае рассмотрим, каким образом они находят себя в образовательном пространстве университета.

**Первый принцип (принцип дистанции, позиции при взаимодействии)** организации предметно-вещной среды университета выражает себя в планировке и расположении университетских зданий и помещений; в наличии и качестве основных и вспомогательных помещений для занятий со студентами, соответствующих служебных помещений, кафедр; в наличии помещений, предназначенных для науч-

ных исследований и опытно-экспериментальной деятельности, практических занятий студентов и преподавателей (лаборатории, научно-исследовательские центры, библиотечный фонды и т.п.). Значимой характеристикой качества реализации данного принципа является качество и уровень оснащённости помещений соответствующим оборудованием (мебелью, техническими средствами).

Важным моментом, гуманизирующим образовательную среду, выступают удобство и комфортабельность помещений и располагаемого в них оборудования. Например, особенности расположения учебных столов для обучающихся по отношению к кафедре, доске, свету, дверям влияют на общее настроение студентов и преподавателей к совместной деятельности, на степень открытости субъектов образовательного процесса по отношению друг к другу. Определённое значение имеют и размеры помещения, пропорции между имеющимся оборудованием и их расположенностью в помещении.

***Гуманизация предметно-вещного компонента образовательной среды относительно принципа дистанции, позиции при взаимодействии означает такое расположение предметов и вещей, которое максимальным образом способствует взаимодействию, сотрудничеству, демократическому общению («на равных») участников образовательной среды.***

Нам представляется, что совершенствование в этом направлении, например, учебных аудиторий и способов их использования в учебном процессе заключается в разделении их по типам и видам учебных занятий. Так, нежелательно проводить семинарские и практические занятия с одной группой в очень большой (лекционной) аудитории, что нередко ещё случается в нашей образовательной среде. Точно также явно снижается качество работы со студентами на занятиях по гуманитарным дисциплинам, проводимое в какой-либо специализированной лаборатории, «напичканной» разного рода техническим оборудованием. Кроме того, полагаем, что не всегда удобными в психолого-педагогическом плане для лекционных занятий являются очень большие аудитории или аудитории с очень высоким помостом для кафедры. Личный опыт в этом плане, а также соответствующие беседы с преподавателями и студентами убедили нас в этом.

Воспитывающее, образовательное значение имеют и, казалось бы, второстепенные предметы и вещи университетской среды: стенды, плакаты, объявления, экспонаты, цветы и т.д. В каждом случае при определении им места важно продумывать их целесообразность, доступность, востребованность, удобство их расположения и т.д.

**Принцип активности, самостоятельности, творчества (второй принцип)** непосредственно связан с достижением основной цели гуманизации образовательной среды – самореализацией ее субъектов. Предметное окружение среды должно способствовать свободному перемещению ее субъектов, стимулировать активную деятельность, творче-



ство. К таким стимулам в образовательном пространстве вуза, по нашему мнению, относятся стенды, где регулярно вывешивается новая информация о событиях в научной и культурной жизни, в жизни университета. К примеру, декан математического факультета КГУ, доцент Анна Тимофеевна Зверева убеждена, что своевременные и регулярные сообщения о проведенных студенческих олимпиадах, спартакиадах, других интересных мероприятиях с указанием на имена наиболее проявивших себя студентов, является действенным способом стимулирования активной творческой жизни студентов на факультете. Кстати говоря, душевность отношения Анны Тимофеевны и ее творческих союзников-коллег к заслугам факультета, интеллектуальным и творческим победам студентов ощущается уже при вхождении в деканат: в кабинете декана бережно и с любовью размещены призовые кубки, флажки, грамоты и т.д. Сразу ощущается «насыщенность» факультетской жизни.

Активизирующими творческую жизнь студентов в университете являются имеющиеся в нем художественные и музыкальные студии, спортивные секции, музеи университета, создаваемые при различных кафедрах и факультетах, университетские и факультетские газеты и т.д. Если соблюдение первого принципа организации предметно-вещного компонента образовательной среды не всегда и не во всем «в руках» самих субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов), то рассматриваемая часть предметно-вещного компонента среды с учетом реализации в нем анализируемого принципа действительно практически в полной мере задается самими преподавателями и студентами. ***Соблюдение принципа активности, самостоятельности и творчества в организации предметно-вещной среды – яркий показатель культурного уровня развития ее субъектов.***

**Принцип стабильности-динамичности предметно-вещного компонента образовательной среды** играет особую роль в ее гуманизации. Гуманизация – это процесс, а не результат. Следовательно, гуманизация среды – это постоянное ее развитие, это динамика изменений, где критерием этих изменений среды, в частности, предметно-вещного компонента, выступает совершенствование общих условий жизнедеятельности участников среды. Однако высокая динамичность гуманистической среды не означает отсутствие в ней стабильности. Стабильность и динамичность – соседствующие характеристики такой среды. Стабильность предметно-вещного компонента гуманистической образовательной среды достигается, прежде всего, соблюдением в ней всех анализируемых нами принципов ее создания. Следовательно, динамика предметно-вещной среды организована на преемственности лучшего, на правилах сохранности и бережного отношения ко всему, что устоялось, что ценно само по себе.

**Принцип эмоциогенности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия** – центральный, по сути, в процессе гуманизации среды. Только при его соблюдении можно говорить о целесообразно-

сти того, что делается, что происходит в образовательной среде. ***Мера удовлетворенности каждого участника образовательной среды своей деятельностью и деятельностью других, своим положением в этой среде и т.д. – важнейший критерий ее оценки.***

Вся деятельность по созданию гуманистической образовательной среды теряет смысл, если отдельному педагогу при этом становится психологически трудно и неудобно, если в отношении студентов, например, повышаются требования, но мера комфортности условий для его роста не увеличивается. Плохо также, если учащиеся получают значительную долю свободы без формирования у них глубокого понятия о ней, без развития чувства ответственности за свои выборы. Такая гуманизация рискует превратиться в свою противоположность. Свобода без границ – это вседозволенность. Последняя способствует формированию не зрелой, а несобранной, нерефлексивной личности с развитыми разрушительными тенденциями вследствие отсутствия волевого компонента.

Создавая комфортные условия для жизнедеятельности студентов, важно, однако помнить о целесообразности нововведений с позиции образовательных «эффектов». Так, например, гуманизация педагогического общения – это не заигрывание со студентами, а диалог «на равных», где на равных употреблено в кавычках, так как равенство в педагогическом взаимодействии предполагает сохранение определенной дистанции между преподавателем и обучающимися. Это взаимодействие преподавателя, ведущего «за собой», к определенной цели, глубоким смыслом общения. Поэтому важно соблюдать определенную меру в улучшении предметно-вещного компонента образовательной среды. Все, что имеется в ней, должно работать на образовательный процесс, а не против него.

В целом можно сказать, что эмоциональный настрой в образовательной деятельности – вещь капризная. С одной стороны, чем благоприятнее условия образовательной среды, тем лучше себя чувствуют ее члены, с другой, чем лучше психологический климат, общая атмосфера этой среды, тем более можно говорить о гуманистичности условий. Вот почему трудно переоценить, особенно на первых этапах гуманизации образовательной среды, педагогическое вдохновение, творческий изначальный настрой на совершенствование собственной деятельности, среды в целом. И наоборот. Даже хорошо спланированная деятельность администрации, отдельных педагогов, но осуществляемая без особого желания, без особого настроения на процесс и результат, не только снизят последний, но могут дискредитировать саму идею гуманизации, лишить ее души. Да и обучающиеся в этих условиях будут ощущать во многом ложную заботу, «лицемерную эмпатию».

Реализация принципа эмоциональности предметно-вещного компонента образовательной среды выражает себя в цветовом оформлении кабинетов, в характере и степени их «украшенности», степени соответствия ведущим функциям эксплуатации, в общей комфортабельности

помещений, здания. Значительную роль в эмоциональности среды выполняют и уже упомянутые стенды, отбираемая для них информация, способы ее презентации, уровень грамотности и проявляемой при этом компетентности информаторов и т.д.

**Принцип комплексирования и гибкого зонирования** предметно-вещного компонента образовательной среды означает создание таких условий для личностного развития, которые максимальным образом (исходя из возможностей конкретной среды) способствуют бы всестороннему развитию чувств, мыслей и способностей ее субъектов. Это наличие оборудованных физкультурных залов, музыкальных кабинетов, театральных залов, лабораторных кабинетов, предметных кабинетов и т.д. Гуманизация относительно данного принципа означает совершенствование условий их эксплуатации. Этот принцип можно также, думается, интерпретировать фразой: «Всему свое место». Данный принцип предполагает также активное использование ТСО, как средств, воздействующих на все органы чувств личности. Это и компьютеризация помещений, использование видео и аудио аппаратуры, создание специальных технических кабинетов и лабораторий. К сожалению, современные экономические условия резко ограничивают реализацию данного принципа. Многое здесь сегодня возлагается на творческие муки и невероятную смекалку администраторов образовательного учреждения, его работников.

**Принцип сочетания привычных и неординарных элементов** тесно связан с вопросом эстетической организации образовательной среды. Он подчеркивает значимость и живой характер ее нетипичных элементов. В университетской среде это может быть своя атрибутика, символика факультета, специальности, творческой и научной лаборатории. Реализация этого принципа в конечном итоге направлена на преодоление «казенности» образовательной среды, на создание максимального уюта и психологического комфорта преподавателей и студентов.

**Принцип открытости – закрытости предметно-вещного компонента образовательной среды** значим по-особому в условиях ее гуманизации. В целом можно сказать, что гуманизация как раз и означает отход от закрытости и активный переход к открытости данной среды. В предметно-вещном компоненте образовательной среды «открытость» выражает себя в ряде других не менее значимых принципах и подходах – природосообразности и культуросообразности. Образовательная среда университета может быть насыщена элементами живой природы. Это и растения, «живые» уголки, гербарии редких растений и т.д. Культуросообразность прослеживается в открытости культурным достижениям современности, в соответствии всей обстановки образовательного учреждения культурным стандартам и новинкам. Обстановка не статична, а динамична, обновляется в стилевых решениях.

**Принцип учета половых и возрастных особенностей в предметно-вещном компоненте образовательной среды** предполагает, по

В.А. Петровскому, наличие эталонов мужественности, женственности. В зависимости от специфики факультета, количества девушек либо юношей, обучающихся на нем. Преподаватели и студенты могут «продуцировать» свои атрибуты и символы, творческие решения в этом плане.

В целом перечисленные и охарактеризованные принципы создания предметно-вещного компонента образовательной среды, так или иначе находят себя в университете. ***Однако следует помнить, что чем меньше обращается осознанного внимания на их реализацию, тем меньше гуманизация такой образовательной среды не только по ее предметно-вещному компоненту, но и в целом.***

По поводу качества соблюдения данных перечисленных условий радоваться не приходится во многих вузах России и сегодня. В частности, наш Курганский университет, обладая небольшой, по сравнению с рядом других вузов, материальной базой, значительно отстает в этом плане, к примеру, от ТюмГУ, ЧГУ, УРГУ и других ближайших в географическом плане вузов. К этому следует присовокупить резкое отставание и в технической оснащенности университета, в качестве и количестве учебной и другой литературы. Библиотечные фонды, а также и сами методы обслуживания студентов, элементарные условия для их занятий в читальных залах оставляют желать лучшего. Отметим, однако, что администрация университета делает сегодня все возможное для изменения сложившейся ситуации. В ход идут в основном внебюджетные средства. В больших масштабах начинает поступать учебная литература, активизировалось строительство библиотеки, растет количество компьютерных классов, обновляется интерьер помещений, осуществляется их косметический ремонт и т.д. Полагаем, что в ближайшей перспективе данные изменения значимо отразятся и на учебных и личностных установках студентов, да и преподавателей.

Пока же даже внешнее сравнение в этом плане КГУ и ТюмГУ, а также ЧГПУ позволяет сказать о значительной разнице в личностных установках студентов нашего вуза заниматься после «официальных» занятий в стенах университета. Наши студенты, в отличие от студентов ТюмГУ, ЧГПУ, предпочитают не задерживаться лишней час в вузе с целью самоподготовки.

Правда, значительное количество студентов скапливается возле университетского ксерокса. Большинство студентов считают для себя лучшим вариантом простоять в очереди от одного часа и более, нежели потратить это время на подготовку в библиотеке, выписав ручкой только самое необходимое. С другой стороны, росту очередей «ксерящих» студентов способствует и уже упомянутая выше причина – отсутствие необходимого количества учебной литературы, в особенной мере самой последней и современной. Правда, есть еще одна очень существенная причина – фактически постоянный холод в библиотечных помещениях в течение осенне-зимнего сезона.

Практически вообще речь не идет о том, что сегодня есть огром-

ные возможности в использовании интернета, электронных учебников. Вместе с тем все обстоятельства современной жизни настоятельно требуют активного внедрения информационных технологий в образовательный процесс вообще, тем более высшей школы. Для решения этой кардинальной задачи необходимо в нашем понимании подготовить и сами педагогические кадры. Многие преподаватели, даже точных дисциплин, остаются сегодня «далеки» от компьютера и использования его возможностей в образовательном процессе. Причем, часто это не столько их вина, сколько беда. Не имея особенного доступа к компьютеру, они не умеют даже элементарно обращаться с ним. Более того, у них формируется значимый психологический комплекс на «этой почве», который порой трудно преодолеть «в одиночку». Трудно, но надо! Просто необходимо! У нас осталось не так много времени, чтобы не отстать в этом смысле окончательно от прогресса.

К субъективным принципам учета физических возможностей студентов относятся: учет возрастных и гендерных особенностей студентов, их индивидуально-типологических особенностей (эмоционально-психических и физиологических потенциалов). Известно, что не все студенты с одинаковой успешностью могут выдерживать образовательную нагрузку. И в этом плане необходимо разрабатывать специальные здоровьесберегающие технологии обучения в высшей школе, где важное место должны занимать и конкретные рекомендации по коммуникативному взаимодействию преподавателя со студентами, и оптимальные способы адаптации студентов-первокурсников к новой для них образовательной среде и т.п.

Сегодня необходимо способствовать повышению уровня валеологической культуры личности преподавателя и студента, культуры их умственного труда. В педагогическом взаимодействии полезно сознательно заострять внимание на проблеме сохранения нормального уровня тревожности студента на разных этапах его обучения. Важно развивать в студенте как личности способность к сбалансированному использованию психических (эмоциональных и интеллектуальных, физиологических) ресурсов как в межсессионный период, так и в период сессии. Многое, конечно, здесь зависит от опыта и мастерства психолого-педагогической организации учебного процесса на уровне факультета, курса, группы. Важную роль здесь играет и общий «климат» образовательной среды вуза, факультета, который задается самими субъектами.

Усиление человечности, уважение к человеческому достоинству, проявление человеколюбия – важнейшие составляющие реализации субъектно-субъектных отношений в образовательном пространстве вуза. Многое здесь зависит от уровня общей культуры, как преподавателей, так и студентов. Унижение достоинства студента, как и преподавателя, должно стать недопустимым в вузе. К сожалению, элементарное соблюдение педагогической, профессиональной и личностной культуры для ряда преподавателей и сегодня остается реальной про-

блемой. Полагаем, что современный студент, встречаясь с некорректным отношением к своей личности со стороны педагога, может прибегнуть к весьма действенным средствам «отражения». К таким «средствам» можно отнести: вежливое напоминание преподавателю о его непосредственной роли; в усугубляющих обстоятельствах обращение за помощью к старосте группы, куратору, в органы студенческого самоуправления, к декану факультета. Однако, с другой стороны, не менее важным является сохранение личного достоинства преподавателя в глазах коллег и студентов. Вообще говоря, речь идет об элементарной культуре: профессиональной, педагогической, социальной.

Без сомнения, третий смысл гуманизации образования (см. с.78) – создание благоприятных условий для личностного развития – предполагает все, что было сказано по поводу предыдущих форм понимания гуманизации. Но можно также сказать, что данный смысл является более «технологическим», в отличие, например, от «очеловечивания», в большей мере обращает внимание на конкретные механизмы этого «очеловечивания». Но общая суть при этом все же не меняется.

**Основным и ведущим способом гуманизации образования является его гуманитаризация.** Реже гуманитаризация рассматривается как **средство или форма реализации гуманистических идей.** Однако в любом случае гуманитаризация являет собой своеобразное «порождение» гуманистического процесса, то есть является вторичным понятием по отношению к гуманизации. В целом гуманизация и гуманитаризация составляют единый социальный процесс, выступающий в сфере образования его концептуальной основой.

Гуманитаризация образования вообще рассматривается как:

- процесс, предполагающий существенные изменения в сфере образования, касающиеся характера преподавания, причем не только гуманитарных, но и естественных, и технических, точных наук (Е.В. Бондаревская, Е.Н. Шиянов);
- формы гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития духовно богатой личности (Б.Т. Лихачев);
- специально разработанные меры методического характера, позволяющие сделать обучение предмету составной частью процесса формирования личности (Г.М. Голин (на примере обучения физике));
- процесс проникновения ценностей и методологии гуманитарных наук в структуру естественнонаучного мышления и т. д. (В.И. Данильчук);
- система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых (Е.С. Рапацевич).

В нашем понимании **гуманитаризация образования в высшей школе** – это идея, проект (концептуальное направление), процесс и результат формирования гуманитарной (духовной) культуры личности обучающегося вне зависимости от специфики его подготовки или бу-

душей специальности, а также личности обучающего вне зависимости от его специализации и специфики преподавания:

- изменение характера преподавания естественнонаучных, математических, а также гуманитарных дисциплин **в сторону обнаружения в них личностных и культурных смыслов;**

- наполнение, **насыщение учебно-воспитательного процесса** преподавания естественных, специальных и инженерно-технических дисциплин **культурологической, человеческой, мировоззренческой проблематикой;**

- такая **гуманитарная подготовка самих преподавателей, достижение которой способствует значительному повышению уровня преподавания**, где ведущим критерием оценки достижения этого нового уровня является формирование личностных гуманистических позиций и установок в профессиональной области как потенциальных способностей на творческую самореализацию в ней;

- культурологический характер переориентации целей обучения и воспитания, **их «одухотворение».**

Современная высшая школа должна обеспечить студенту возможность активного «вхождения» в социально-культурное пространство на правах ее компетентного и творческого представителя. При этом компетентный уровень вхождения личности студента в пространство современной культуры общества обеспечивается, с одной стороны, уровнем профессиональной подготовки будущего специалиста, а с другой, уровнем общекультурного развития личности. При этом ни одна из сторон становления личности студента в образовательном пространстве не должна умиляться. Более того, конструктивным моментом в их достижении является предельная степень их соотнесенности между собой и согласованности.

Все эти требования запрашивают от профессорско-преподавательского состава высокий уровень их методологической культуры, широту мировоззрения, высокую личностную культуру. Конкретным способом достижения этой цели может явиться реализация культурологического подхода.

Образование, являясь специфической частью культуры, наиболее успешно функционирует и развивается в условиях открытости.

**Открытость образования** обнаруживается в его **многомерности и полицентричности**. Главным «полюсом» этой «открытости» выступает **ориентир на саморазвитие и творческую самореализацию личности** как предельный вариант открытия и самораскрытия ее в образовательном процессе. Вместе с тем «модульными границами» открытости образования выступают границы самой культуры. В отношении к образованию это означает, что оно (образование), основываясь на культуре как феномене человеческого бытия, становится культурологическим образованием.

Анализ соответствующей литературы позволил выделить основные

задачи культурологического образования: 1) **создание необходимых условий для культурного развития и саморазвития субъектов образовательного процесса**; 2) **создание максимально плодотворных условий для творческого саморазвития личности в образовательном процессе**; 3) **обеспечение возможности активного вхождения личности в мир культуры на правах ее творческого преемника и уникального представителя.**

Первая из задач **предполагает** создание культуросообразной среды в образовательном учреждении через гуманизацию имеющихся условий **этой среды** и гуманитаризацию содержания преподаваемого материала и характера преподавания. **Возможность решения** второй задачи **в значительной мере определяется уровнем и качеством решения первой, а также** предполагает замену так называемого «знаниевого» подхода в образовании на его «смыслообразующие» основы. **Решение третьей задачи нам видится в гармонизирующем сопряжении действий в решении первой и второй задач**, в интегративном характере взаимодействий субъектов образовательного пространства с целью выхода за узкие рамки в преподавании конкретной дисциплины на личностные и культурные смыслы этого процесса.

Культуросообразное образование как идеалообразующая часть культуры, основанное на «диалоге культур» (В.С. Библер) имеет **главным результатом «человека культуры»**. Именно «человек культуры» в его ведущих характеристиках является основным субъектом культурного пространства, в том числе образовательного. Для высшей школы это, соответственно, означает создание условий для реализации не только профессиограммного подхода, но и лично ориентированного, а также важность переориентации образовательного процесса с «зуновского» на развивающий.

Разработке теоретических основ культурологического подхода в образовании посвящено значительное количество работ Е.В. Бондаревской, Л.Г. Викторовой, А. Запесоцкого, А.С. Зубры, В.В. Краевского, Н.Б. Крыловой и других. Важнейшим социальным образовательным институтом по реализации идей культурологического образования на сегодняшний день является университет.

Один из важных путей решения проблемы – дальнейшая разработка и усиление теоретических основ общекультурной подготовки будущего специалиста. Разработка таких основ связана с решением целого ряда **теоретико-методологических и практических задач**:

1) с определением места и роли гуманитарного знания в системе естественнонаучных, математических и технических дисциплин;

2) с теоретико-методологическим обоснованием приоритетной значимости культурологического образования;

3) с разработкой культурологической модели образования, в том числе для негуманитарных специальностей;

4) с разработкой и реализацией культурологической модели специ-



алиста для каждой специальности.

Тесно связанной с данными вопросами образовательного процесса в университете является и проблема многостороннего обучения. Ее положительное решение во многом определяет кардинальный переход от стандартных, технократических подходов в образовании, провоцирующих шаблонность и «запрограммированность» в мыслительных процессах личности, а также негибкость и прерывистость, – к творческим, приближенным к разнообразию жизненных проявлений.

Конкретные пути этого видятся в изменении характера преподавания различных дисциплин. Преподавание не должно ограничиваться репродуктивными методами, а также индуктивно-дедуктивными, но включать и методы гуманитарных наук (ассоциативный метод, алогичные методы, эмотивные (от «эмоция») поиски решений и т.д.). Смысл подобного преподавания видится в расширении поля «активных взаимодействий» сознательных и бессознательных, интеллектуальных и эмоциональных процессов, в расширении горизонтов мысли вообще. Может быть, в изменении характера самого мышления, в частности, от шаблонного, репродуктивного к менее шаблонному, более мобильному и лабильному

Сегодня важно развивать способность к гибкости в собственных решениях профессионального и социально-личностного порядка, способность к творческому и рефлексивному мышлению. Каким же образом этого можно достичь в образовательном процессе современного вуза? Путей и возможностей, безусловно, существует достаточное количество. Отдельные из них нами были перечислены. Но вопрос нередко заключается еще и в реальном желании самих субъектов образовательного процесса (как преподавателей, так и студентов) прибегать к ним.

В заключении вступительной части по анализу педагогической условий творческой самореализации личности студента в образовательном пространстве вуза предложим вниманию сопоставительную таблицу «акцентов» традиционного и гуманистического, а также культуросообразного образовательного пространства университета. Надеемся, что содержание таблицы поможет конкретно сориентироваться преподавателям и студентам в выборе продуктивных линий и технологий личностного и профессионального роста.

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА «АКЦЕНТОВ»  
ТРАДИЦИОННОГО И ГУМАНИСТИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА**

«Акценты» традиционного образовательного пространства	«Акценты» гуманистического образовательного пространства
1	2
<b>Человек – объект воздействия</b>	<b>Человек – субъект взаимодействия</b>
<b>Цель образования</b> – формирование профессиональных знаний, умений и навыков личности, профессиональных качеств (прямое выполнение социального заказа)	<b>Цель образования</b> – самореализующаяся личность, социально зрелая и позитивная в отношении к культурному контексту, становление компетентного и творческого специалиста
<b>Студент – объект образовательного воздействия</b>	<b>Студент – субъект образовательного взаимодействия</b>
<b>Преподаватель</b> – лицо, выполняющее образовательные функции	<b>Преподаватель</b> – самоэффективная в профессиональном плане личность
<b>Авторитет преподавателя</b> не подвержен критике студентов, имеет довлеющий характер	<b>Авторитет преподавателя</b> измеряется силой позитивного воздействия на личность студента
<b>Ведущая роль преподавателя</b> – передатчик знаний и опыта (информационная функция)	<b>Ведущая роль преподавателя</b> – творческий посредник между внутренним миром студента и миром внешней культуры (культуросоциальная функция), прежде всего, ее специфической части (профессиональной)
<b>Реализация деятельностного подхода</b> – односторонняя деятельность (сначала преподавателя, затем студента)	<b>Реализация деятельностного подхода</b> в образовании – активное взаимодействие ее субъектов (в том числе преподавателя и студента)
<b>Ведущий характер обучения</b> – демонстрация образца.	<b>Ведущий характер обучения</b> – обнаружение смыслов.
<b>Ведущая деятельность студента</b> – усвоение готовых знаний, образцов деятельности и чаще простое их воспроизведение	<b>Ведущая деятельность студента</b> – творческое усвоение знаний, предшествующего опыта, поиск личностных смыслов познания и развития
<b>«Абстрактный идеал»</b> – всесторонне развитая личность	<b>«Абстрактный идеал»</b> – самореализующаяся личность
<b>Принцип гармоничности личностного развития</b> – разносторонность	<b>Принцип гармоничности личностного развития</b> – адекватность и сопряженность, голографичность
<b>Доминирование одной-двух образовательных технологий</b> в качестве лучших	Понятие о «лучшей» образовательной технологии уступает место пониманию <b>уместности, оптимальности той или иной технологии в сложившихся образовательных условиях. Развитие множества образовательных технологий</b>

Продолжение таблицы 2

1	2
<p><b>Методы обучения:</b> информационно-репродуктивные  <b>Методы воспитания</b> связаны с односторонним воздействием на личность, авторитарным давлением  <b>Развивающие методы</b> в целом представлены слабо</p>	<p><b>Методы обучения:</b> стимулирования (поисково-творческие, проблемные, развивающие), самостоятельной работы  <b>Методы воспитания</b> ориентированы на поддержку, стимулирование, коррекцию и развитие личности                      Таким образом, <b>развивающий компонент методов</b> актуально и органично представлен</p>
<p><b>Формы обучения:</b> коллективная (фронтальная); <b>форма воспитания</b> – воздействие на личность через коллектив, назидательная; <b>развитие личности</b> осуществляется в «стесненных» условиях</p>	<p><b>Формы обучения:</b> оптимальное сочетание коллективной (фронтальной) и индивидуальной форм деятельности; <b>форма воспитания</b> – личностно ориентированного взаимодействия, ситуация успеха; создаются <b>благоприятные условия для саморазвития студентов</b></p>
<p><b>Педагогическая ситуация</b> – повод для конфликта. <b>Конфликтная ситуация</b> – раздор, неприятие, «зависание» на мелочах и обидах; проблема, «переросшая» свои границы</p>	<p><b>Педагогическая ситуация</b> - творческая задача для преподавателя как педагога. <b>Конфликтная ситуация</b> - развивающая, «поле» для самоанализа и поддержки другого, поиск конструктивных способов решения проблемы</p>
<p><b>Преобладающий тип мышления преподавателя</b> – патогенный, невротический</p>	<p><b>Преобладающий тип педагогического мышления преподавателя</b> – саногенный</p>
<p><b>Деление преподавателем студентов</b> на «хороших» и «плохих», «любимчиков» и «трудных», «сильных» и «слабых», нередко приобретающее демонстративный характер</p>	<p><b>Принятие преподавателем студентов такими, какие они есть</b>, в целом позитивное отношение ко всем. Использование приема сравнения относительно развития самого студента (формирование установок на самопринятие и толерантность); стимулирование творческой самореализации студента в образовательном процессе</p>
<p>«<b>Хороший студент</b>» – успевающий, старательный, прилежный</p>	<p>«<b>Хороший студент</b>» - пытливый, любознательный, трудолюбивый, ищущий, самостоятельный, творческий</p>
<p>«<b>Воспитанный студент</b>» – добропорядочный гражданин</p>	<p>«<b>Воспитанный студент</b>» – духовно и социально зрелый, активный (инициативный), эмпатичный, с развитой индивидуальностью (субъектность личности – ведущее качество)</p>
<p>«<b>Идеальный выпускник</b>» - хороший профессионал, добросовестный и исполнительный работник</p>	<p>«<b>Идеальный выпускник</b>» – «человек культуры», компетентный специалист, творческая, саморазвивающаяся личность</p>
<p><b>Разрушающий контроль за образовательной деятельностью</b> (жесткий, негибкий)</p>	<p><b>Неразрушающий контроль за образовательной деятельностью</b> (нежесткий, гибкий)</p>
<p><b>Контроль и оценка педагогической деятельности</b> имеют единообразный, слабо индивидуализированный характер, без учета личностных особенностей преподавателя</p>	<p><b>Контроль и оценка педагогической деятельности</b> осуществляется как поддержка и развитие творческих инициатив личности преподавателя, как стимул к его совершенствованию; максимальная индивидуализация в подходах с сохранением необходимых требований</p>

1	2
<b>Роль администратора</b> – контролирующая	<b>Роль администратора</b> – роль сотрудника, стимулирующая, корректирующая.
<b>Форма аттестации преподавательского коллектива</b> – закрытая, открытость по усмотрению самого администратора, часто граничит с нажимом	<b>Форма аттестации преподавательского коллектива</b> – предельно открытая (гласная), педагогически корректная, ориентирована на самооценку
<b>Лучший результат образовательной деятельности</b> – его предельное соответствие поставленной цели, неуклонное выполнение социального заказа	<b>Лучший результат образовательной деятельности</b> – продуктивность, допускающая возможное рассогласование со вчерашней целью, социально и профессионально ориентирован на прогноз будущего

#### **4.1. Со-бытийный характер взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза**

***Звание ученого не лишает человека права называться интеллигентным человеком.***

*Л.А. Бридж*

Сутью культурологической модели гуманизации образовательной среды является раскрытие субъектно-субъектных взаимоотношений между всеми участниками образовательного пространства, построенного на диалоге, сотрудничестве, соуправлении, сотворчестве с целью обнаружения объективных и личностных смыслов образования.

Образовательное пространство университета должно стать в полной мере пространством культуры становящейся личности. Известный культуролог М.М. Бахтин рассматривал пространство не как неподвижный фон, но как становящееся целое. В.В. Лелеко (114, с.58) определяет **пространство культуры как** особый вид социального пространства, зависящий от конкретных особенностей культуры, развивающихся в этом пространстве». По ее мнению, «любое пространство культуры – часть социального пространства, хотя далеко не всякое социальное пространство – пространство культуры» (там же, с.59). Обобщая позиции исследователя, выделим основные черты культурного пространства:

1. Прямое и непосредственное влияние на развитие человека. Может быть позитивным, нейтральным, негативным.
2. Формирование данного пространства культурной деятельностью людей, то есть деятельностью по производству, распространению и потреблению ценностей культуры.

По мнению В.В. Лелеко (там же, с.66), важно выделять пространства специализированной культуры. Таковыми являются специальные

учебные заведения, курсы (институты) повышения квалификации, симпозиумы, семинары и конференции по специальностям, книги, профессиональные журналы и пр.

Социальное пространство культуры можно также рассматривать как пространство живой человеческой деятельности, направленной на становление и развитие личности. «В естественной, невозделанной природе нет места пространству культуры; для его возникновения необходимо **очеловечивание** природы, **ее одухотворение**» (там же, с.67).

Важнейшим условием культурного пространства в вузе является культуротворческий характер образовательной среды. Так, по мнению З.В. Смирновой (190, с.15), гуманитарная среда должна быть ориентирована на создание таких условий в вузе, «при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности».

Она также отмечает, что «культурный уровень значительной части студентов вузов требует «пропитывания» студентов культурой, вовлечения их в культурный процесс, и, прежде всего, пробуждения у них потребности в культурных ценностях» (там же).

Конструктивный путь решения данной проблемы в естественнонаучном образовании нам видится в изменении характера преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на данных специальностях, в соответствующем изменении характера образовательных документов, в нацеленности целостного образовательного процесса на целостное становление личности студента, в том числе общекультурное.

«Пронизанность» общекультурными целями образования, в том числе негуманитарного (естественнонаучного и технического), должна стать необходимым условием составления учебных планов и программ и их реализации.

Одним из приемлемых способов такого составления образовательных программ является предложенный профессором С.А. Гильмановым алгоритм. Ученый предлагает определенный «алгоритм», придерживаясь которого автор программы может сохранить культурологические основания образовательной дисциплины. А именно: 1) при планировании содержания образования важно определять не только его состав, но и то, как оно (содержание) «вытекает» из культуры; 2) как данное содержание обогащает личность, общество; 3) как данное содержание обогащает саму культуру (106, с.57). Считаем, что ценность предложенного педагогом и подобных алгоритмов заключается в первую очередь в том, что сам автор программы, курса глубже осознает его культурологическую значимость, формирует у себя готовность и способность достигать цели более осмысленно в образовательном процессе, а порой и

бессознательно, но верно (творчески). Такой педагог будет не просто передавать знания, формировать умения, но транслировать культурные смыслы общего и частного характера. И это будет деятельность поистине педагога-профессионала, так как «в процессе совместной профессионально-педагогической деятельности субъекты преподавания, познания (самопознания), учения занимаются смыслообразовательной деятельностью, то есть обмениваются смыслами (моральными нормами, научными теориями, тезаурусами, технологиями и т.д.)» (37, с.64).

В культуросообразном образовании создаются реальные возможности для реализации личностно ориентированного обучения, так как наиболее полно реализуется **«принцип отраженной субъектности»**. Данный принцип выражается в формировании личностных культурных смыслов в процессе усвоения учебного материала. Именно личностные культурные смыслы составляют истинную «образованность» личности, мир ее культуры. **Личностный культурный смысл** – интегративное сложное личностное образование, формирующееся как результат эмоциональной и интеллектуальной деятельности психического мира личности, происходящей в условиях ее активного межсубъектного взаимодействия с окружающим миром. В условиях познавательной деятельности субъектно-субъектное взаимодействие осуществляется на уровнях «субъект познания – субъект обучения», «субъект познания – предмет усвоения – субъект обучения». Но меньше всего в этом случае представлено воздействие типа «субъект обучения – объект воздействия».

Личностные культурные смыслы в образовании так или иначе связываются человеком с его смысложизненными ориентирами, его целями жизни. Вместе с тем решение проблемы цели и смысла жизни нельзя навязать. От каждого человека оно требует большой затраты психической и физической энергии. Определение сути существования – процесс бесконечный в пределах жизненного пути отдельного человека, народа, человечества. Обращение же к истокам смыслообразующих начал жизни – обращение к собственному внутреннему миру, к образу Я.

Особенно близким в этом отношении нам представляется позиция отечественного культуролога Л.Н. Когана: «... важнейший для нас вывод: **смысл культуры совпадает со смыслом человеческой жизни...** анализ смысла культуры практически означает **выяснение смысла жизни человека**» (87, с.142). И еще: «Связь смысла и цели жизни, понимаемых таким образом, с культурой личности оказывается не внешней, а глубоко внутренней связью» (там же, с.145).

**Если в решении проблемы о цели и смысле жизни на первый план выступают вопросы: «куда?», «к чему?», «зачем?», то, определяясь в ценностных ориентациях, жизненных позициях, человек отвечает на вопрос «как?». Сумма ответов на эти вопросы («куда?» + «зачем?» + «как?») равна определению полноты бытия.**

Под индивидуальными культурными смыслами в образовательной деятельности мы понимаем личностное отношение обучающихся

к тому или иному знанию; это «прочувствованное» знание, преломленное в «субъективах» собственного восприятия. Обыкновенно таковым знание становится, когда его изучение вызывает не только интеллектуальное, но и эмоциональное напряжение. Причем, речь идет не о любом эмоциональном напряжении, но именно интеллектуальной природы. К **интеллектуальным чувствам**, как известно, относятся **радость понимания, восхищение чем-либо величественным, удивление** необычным и т.д. И, конечно же, венчают интеллектуальные чувства **вдохновение, творческое и интеллектуальное озарение**.

**«Одухотворенность» умственной (интеллектуальной) деятельности** мы рассматриваем как **важный показатель гуманитарной культуры личности**, проявляющийся в прочувствованной и осознанной позитивной мотивации интеллектуальных процессов.

Вдохновение у студентов на занятии не появится, если сам преподаватель находится в другом состоянии, его рассказ не эмоционален, речь невыразительна и т.д. Естественно поэтому сказать, что важнейшим гуманистическим условием эффективной культурологической деятельности в процессе познания является фигура заинтересованного, увлеченного педагога. Только в этом случае можно говорить о возможности **смыслотворчества**, под которым понимается **определенное и порождение систем личностных смыслов, опосредованных преобразованием деятельности отношений и общения в деятельность осмысления и творчества** (С.В. Кульневич).

В процессе смыслотворческого взаимодействия субъектов образовательного процесса осуществляется **педагогическое со-бытие** - «момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча участников образовательной среды (их событие)» (192, с.69). **Насыщенность образовательной среды педагогическими со-бытиями – показатель ее культуровторчества**. Событийность образовательной среды измеряется количеством таких взаимодействий между ее участниками, в частности, между педагогами и обучающимися, в процессе которых происходит обмен личностными, индивидуальными смыслами культуры, культурного знания, а также транслирование общих культурных ценностей в целостном процессе познания и общения. Конечным результатом такого взаимодействия является не только «новое» знание в умах учащихся, новый уровень их культурного становления.

**В условиях гуманистического взаимодействия преподавателя со студентами более всего проявляется сущность педагогической культуры педагога**, которая представляет собой проявление сущностных свойств личности. Это означает, что педагог может гуманистически строить свое преподавание, только если лично убежден в необходимости этого. Эта мысль подчеркивается в работах видных современных исследователей гуманистической педагогики, в частности в работах М.Н. Дудиной (67).

В соответствии со сказанным и понятие **«образованность»** означает степень усвоения личностью культуры, это показатель и одновременно критерий культурности человека, меры его вхождения в культурное поле жизни. По В.С.Библеру, образование как процесс получения новых знаний, умений, навыков есть процесс формирования «человека культуры». Однако культура, в сравнении с образованностью, более объективирована. Образованность есть также квалифицируемый, квалифицированный результат процесса образования личности на определенном этапе ее становления.

С точки зрения функционирования образовательных учреждений педагогическая культура исследуется как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс ее движения к новому качественному состоянию (30). Этот подход еще раз свидетельствует, что образовательная среда, прежде всего, культуротворческая. Мы определяем **культуротворческую образовательную среду как среду, где ведущей является творческая деятельность по усвоению культурных образцов и культуры в целом, где «творческая» означает уровень активности и качество вхождения личности в «мир культуры».** Это есть не что иное, как **формирование, становление человека культуры в культуре.** Следовательно, **конечным продуктом культуротворческой образовательной среды является не просто личность или социализированная личность (вариант – адаптированная личность), но именно человек культуры.**

Из сказанного вытекает, что только учебные результаты сами по себе не могут являться объективными измерителями (критериями) качества целостного образовательного процесса. Еще раз подчеркнем, что **важнейшей стороной было и остается формирование общей культуры студента как будущего специалиста и как личности, формирование его духовности, мировоззренческих позиций.** Как показали наши наблюдения за студентами, их неоднократное анкетирование и тестирование, совместные и личные беседы, анализ мнений преподавателей, продуктов деятельности студентов, воспитание их личности в университете – процесс объективный и в определенной мере отслеживаемый.

Становление личности студента проходит в условиях образовательной среды университета в целом, в условиях образовательной деятельности на факультете (субъектно-субъектные отношения с сокурсниками и преподавателями – важнейший фактор личностного формирования студентов), в условиях студенческой группы. Мы согласны с мнением Н.Ю. Томиной (202, с.93), студенческая группа представляет собой ту среду, которая, с одной стороны, влияет на формирование и развитие личности как субъекта социально-культурной и образовательно-профессиональной деятельности, а, с другой стороны, сама выступает субъектом научной и воспитательной работы.

**Процесс обретения человеком личностных смыслов жизни связан с формированием ведущего качества взрослой личности**



– **социальной зрелостью**. «Социальная зрелость может рассматриваться как система разнообразных социально-культурных, образовательно-профессиональных, духовно-нравственных качеств, функционирующая на когнитивном, поведенческом, эмоциональном уровнях и соответствующая объективным общественным потребностям» (196, с.94-95).

В условиях профессионального образования очень важно создавать условия для такого развития личности студента, когда культурное становление его личности не отделимо от процесса его профессионального становления. «...Вряд ли кто-либо будет отрицать и тесную связь поисков смысла жизни с **профессиональной культурой** человека... Надо сказать, что именно в самореализации в любимой профессии, в любимом виде деятельности видят смысл жизни те люди, которые заняты творческим неотчужденным трудом. Если же труд отчужден, человек ищет смысл жизни вне своей профессиональной деятельности: в семье, в досуге, в религии, в политической борьбе и т.д.» (87, с.146).

**Процесс формирования внутреннего единения между смысло-жизненными ориентирами личности, ценностями его жизни и ценностями профессионального плана с опорой на личностные культурные смыслы и означает в нашем понимании формирование социальной и профессиональной зрелости личности.** Ведущим же моментом в этом многогранном процессе выступает становление социальной зрелости личности.

Становление социальной зрелости личности означает также укрепление, коррекцию и развитие основ мировоззрения личности, ее менталитета.

Отсюда важнейшим направлением совершенствования современного образования, в том числе высшего, является усиление и повышение качества его **менталообразующих характеристик**. Современная педагогика и психология нацеливают образовательный процесс на формирование самых главных, существенных качеств личности, а не отдельных ее свойств. И это очень своевременно и правильно. В условиях поликультуры и глобализации всей социальной жизни проблема сохранения и приумножения отдельной культуры, сохранение идентичности отдельной личности – важнейшее условие устойчивости социального развития, психического здоровья отдельных людей.

В связи с этим, как уже подчеркивалось в предыдущих разделах, образование должно в полной мере осознать внутренние принципы и механизмы ценностного регулирования образовательного процесса. Образование должно ясно отдавать себе отчет в том, каково его влияние на менталитет личности, группы, общества, каковы его менталитетные характеристики.

Итак, **«менталитет образования»** необходимо рассматривать в качестве значимой его характеристики, накладывающей свой «отпечаток» на всю его сферу, начиная от понимания и постановки его целей, а также особенностей интерпретации и реализации принципов отбора содержания образования и завершая процессуальными особен-

ностями достижения поставленных целей и задач.

Под **менталитетом образования** мы также понимаем его характерные особенности, оказывающие направленное (различное по степени осознанности) влияние на мировоззрение личности как субъекта и объекта образовательного процесса либо задающие существенные характеристики этого направленного влияния.

«Весь доступный ему мир человек подвергает пробе на «человечность», «человекосоразмерность», и, если наличная действительность не удовлетворяет его, он своим влиянием, адаптирующим действием решает ее изменить» (58, 63). В этом смысле **аксиологическая проблематика вопроса не только не снимается, но изначально заложена как важнейшая педагогическая и культурологическая задача.**

Так или иначе, но менталеобразующие структуры, заложенные в определенной системе образования, отражают и выражают не что иное, как культурные смыслы определенной эпохи, определенного общества, определенных социальных групп. Именно благодаря им в явной и неявной, осознанной (=целенаправленной) либо слабо отрефлексированной (неустойчивой в этих характеристиках) формах осуществляется социально-культурная преемственность. Вместе с тем было бы неверно говорить, что только так и проявляется связь между менталитетом общества и образованием. В определенные периоды своего развития (в особенной мере в переломные) образование как особая форма организации социально-культурной жизни людей может брать на себя ряд ключевых функций по формированию «нового поколения».

Иначе говоря, в процессе образования человек не только получает определенную сумму информации (которую обычно принято называть знаниями), но и формирует ментальные механизмы реагирования на нее, отношение к ней, обретая и развивая личностные смыслы в отношении к познаваемому. В качестве же ведущих последствий такого образования, как «личностное знание», следует отметить определенный «ракурс» рассмотрения какой-либо проблемы, определенные способы ее решения, интерпретации данных по ней и т.д.

Таким образом, **образование отражает и выражает, а порою и задает определенные менталитетные характеристики, прямо или опосредованно влияющие не только на отдельные мировоззренческие установки, но и на основы мировоззрения личности обучающихся.**

Следовательно, можно говорить, что в этом плане любая система образования «непрозрачна» настолько, насколько «не высвеченными» в ней по разным причинам были и остаются именно заложенные в нем кем-то (кеми-то) под влиянием тех или иных факторов (объективных и субъективных) ментальные характеристики. И это, в свою очередь, означает, что образование, где эти характеристики не ясны, в том числе для его непосредственных субъектов, не может считаться «открытым», осознаваемым ими (субъектами) в достаточной мере. В общем-

то, с этих позиций можно говорить и о разных уровнях его гуманности. В каждом таком случае можно также говорить о той или иной доле его манипулирующего (вольного или невольного) характера.

Выше сказанное подчеркивает, что гуманизация образования и, соответственно, его гуманитаризация в своих идейных основаниях связаны с задачей изучения его менталитетных характеристик с целью выявления и определения степени их гуманности. Насущность идеи гуманизации, как уже не раз подчеркивалось, связана с превалярованием рационалистических позиций в науке и обществе.

Влияние на мировоззрение личности студента, на его менталитет осуществляется в образовательном процессе как непосредственно, так и опосредованно. Непосредственное влияние обыкновенно происходит в ходе изучения тем, связанных с мировоззренческими проблемами. Обыкновенно этот процесс имеет место при изучении гуманитарных дисциплин, но не только. Сегодня к таким дисциплинам, безусловно, относятся экологические и валеологические дисциплины, то есть дисциплины естественнонаучные. Но не стоит, конечно же, думать, что этими дисциплинами ограничивается влияние образовательного процесса на ценностные установки личности студента. В изучении всех дисциплин, в том числе технических и математических, можно обнаружить немало подобных «влияний».

Даже если преподаватель специально не акцентирует внимание и на проблемах мировоззренческих при изучении, к примеру, математики, на проблемах нравственных, этических и экологических, при изучении техники и способов ее использования, то и в этом случае студенты испытывают определенное влияние со стороны педагога. Студенты «подспудно» или достаточно ясно чувствуют отношение преподавателя к данным проблемам и так или иначе адаптируют его относительно своих убеждений. Безусловно, этот процесс не поддается строгой фиксации и проверке, но, думается, также его наличие не нуждается в специальных доказательствах, в особенной мере после работ А.В. Петровского.

В связи со сказанным, считаем, важно уделять специальное внимание «напрашивающимся» мировоззренческим проблемам на занятиях. Студенты нередко нуждаются в непосредственном обсуждении подобных проблем, хотя, кажется, на первый взгляд, что и «так все ясно». В том, что студенты испытывают в этом плане определенный «дефицит», дефицит именно духовного общения нам позволили убедиться непосредственные беседы со студентами, в частности, математического (физико-математического) факультета (2000-04гг.). В ходе подобных бесед студенты нередко отмечали отсутствие или крайнюю недостаточность внимания преподавателей к мнению самих студентов, сетовали на то, что их мнение интересует далеко не всех преподавателей, что в учебном процессе очень мало «живых бесед» по поводу каких-либо насущных проблем и т.п.

Мы приводим эти факты не с целью «покрыть» преподавателей, потому что уверены, что и в нашей работе, думаем, можно немало найти недостатков. Однако убеждены, что истинное улучшение качества образования начинается именно с того времени, как образовательный процесс на всех его уровнях становится открытым для критики и самоанализа.

Гуманизация образования как раз предполагает внимание к тому, что мы, как и зачем делаем. И самое главное, что как только мы перестаем бояться оценки своей деятельности, перед нами, обыкновенно, открывается множество перспектив для саморазвития! Вот вам и еще один вывод: **саморазвитие студента нередко начинается с саморазвития преподавателя, с совершенствования его деятельности.**

Сегодня мы наблюдаем отчасти инстинктивное, отчасти сознательное возвращение через актуализацию в образовательном процессе вопреки его «излишней» технологизации и механистичности чувственного, импровизационного начала, эвристических методов.

На конкретном личностном уровне, в образовании отдельной личности становится важным и необходимым придание ему такого характера, когда сам образовательный процесс приобретает характер субъектно-субъектного взаимодействия по поводу общекультурных и личностных смыслов усваиваемого. Такой характер может быть задан при соблюдении главного – **в познавательной деятельности, как и в деятельности вообще заложен нравственный, этический императив, как подлинно культурное, вневременное.** Этот вывод вытекает из положения, что только человек «волящий» способен к раскрытию и реализации собственной сущности как позитивного начала в человеке. Но это может произойти только в условиях его «направленности», то есть в условиях его «доброй воли» как единственно возможного свободного выбора.

**Образование, содержащее в себе такой этический императив, должно, как это следует из содержания данного раздела, отвечать следующим условиям, которые выступают также принципами образовательной политики:**

1. Технократическое кредо **«истина как добро»** уступает место гуманному **«добро как истина»** либо не противопоставляется ему.

Реализация данного условия в образовании означает **наполнение всех сторон образования** как идеи, содержания и процесса становления человека как личности и специалиста **смыслообразующими основами.** **На уровне идеи** (планы, программы, проекты, авторские курсы и т.д.) это означает осмысленность планируемой дисциплины относительно ее общекультурного и профессионального значений. Эта осмысленность выражается и в предлагаемых формулировках тем, и в содержании, и характере предлагаемой к изучению основной и дополнительной литературы. **На уровне содержания** реализация данного условия (принципа) означает рассмотрение любой темы, любого раздела не «вне» а «в контексте» тех или иных ценностей, смысложизненных проблем человека и общества. **На процессуальном уровне** – это стремление к «оживле-

нию» изучаемого материал, к межсубъектному, межличностному взаимодействию, по поводу его ведущих смыслов, чтобы «преподавание не обходилось отчужденно-мозговой формой» (Э. Фромм).

2. Содержание образования, его характер направлены на формирование базовой установки личности **«человек в мире»** как основы целостного мировоззрения в противовес разделяющему технологическому подходу **«мир и человек»**.

Реализация этого условия означает рассмотрение всех изучаемых тем по всем дисциплинам (гуманитарным, естественнонаучным, техническим) в их соотнесенности с миром человека, его сущностью, с его проблемами. Иначе, **реализация данного принципа есть реализация антропологического подхода в образовании**. Другой стороной реализации условия является решение экологических проблем как проблем ноосферного человека. Прогнозируемым результатом такого образования является **активная жизненная установка личности обучающегося** вопреки отстраненной позиции «узкого профессионала» либо «чистого знатока».

3. **Субъектно-субъектный** характер образования.

Поворот от субъектно-объектных отношений в образовании к субъектно-субъектным отношениям - одна из ключевых идей гуманизации, получившая достаточное освещение в соответствующей психолого-педагогической литературе, в исследованиях по проблеме. **Развитие субъектности личности как ее ведущего качества, а также ценностной (гуманистической, гуманной) позиции «человек – субъект взаимодействия» - главные цели субъектно-субъектного взаимодействия.**

4. **Формирование ценностного отношения у обучающихся не только, а порой и не столько к ее непосредственному результату, но и к характеру, самому процессу его достижения.**

Реализация условия предполагает осмысленность на индивидуальном, социальном и общекультурном уровнях характера обучения, его процессуальной стороны. Прогнозируемый результат – **достижение культуротворческой деятельности субъектов в процессе образования и ее «как воплощенных ценностей и личностных культурных смыслов.**

5. **Сопряженность интеллектуального и духовного становления личности как залог ее целостного позитивного развития.**

Реализация условия означает признание в качестве принципиальной основы образовательной деятельности **рассмотрение ряда «интеллектуальных», на первый взгляд, проблем** (экономических, политических, социальных, экологических и др.) в контексте **проблем духовно-этических.**

6. **Формирование личностной установки на значимость творческой самореализации в ней.**

Считаем, что реализация данного принципа в условиях, например,

высшей школы, предполагает **усиление научно-исследовательской работы** студентов, создание условий в образовательном процессе для **проявления творческой активности** обучающихся.

#### **7. Оптимальное сочетание и взаимодействие технологического и интуитивно-спонтанного, творческого стилей деятельности.**

Формирование личности в гуманистических условиях образовательной деятельности, отвечающей перечисленным принципам, позволит задать этому процессу гуманитарный характер и уменьшить противостояние между гуманитарной и технократической культурой и без того «искусственное» (обусловленное развитием цивилизации и культуры в цивилизационных условиях). Это противостояние имеет место на уровне **сущностной заполненности-незаполненности личностного пространства внутреннего мира человека**. Как уже подчеркивалось, **тип технократического человека – тип личности со слабо развитым «социальным интересом» (А. Адлер), имеющим слишком опосредованный характер, преломленный через призму узкопрофессиональных целей, задач, интересов**. Образование же при соблюдении рассмотренных условий (принципов) обретет свое несколько утерянное качество – **смыслообразующего начала становления человека**.

### **4.2. Научная деятельность студента в вузе: проблемы и перспективы**

*Науку часто смешивают со знанием.  
Это грубое недоразумение.*

*Наука есть не только знание, но и сознание,  
то есть умение пользоваться знанием как следует.*

*В. Ключевский*

*Наука сделала нас богами раньше,  
чем мы научились быть людьми.*

*Жан Растан*

Научная деятельность студента – вторая важная сторона самореализации личности студента в университете. В широком понимании она входит в образовательную деятельность студентов, но может и должна быть выделена как самостоятельный вид деятельности. Главную почву для развития научной деятельности студентов в высшем образовании составляет его академический характер. Фундаментальность и академичность – важнейшие достоинства отечественного образования высшей школы.

Исследования К.Г. Батоцыреновой (2000), Е.В. Кудриной (1999) подтверждают, что современное отечественное высшее образование во многом сохраняет лучшие традиции прошлого, однако со второй половины XX столетия его ориентированность на фундаментальность

стала теряться во многом в связи с ориентацией на прикладной характер профессионального образования. Развитие узких специализаций вносит в образовательный процесс высшей школы определенные особенности. Прежде всего, «сужается» содержание изучаемого материала. В результате общество получает «узкого» специалиста, но всегда не зрелую в социальном плане и духовно развитую личность. И особенно это негативный факт свойственен системе естественнонаучного и технического высшего образования.

Возможно, что на первый взгляд данная проблема имеет мало отношения к научной деятельности студентов, развитию научности их мышления. Однако это не так. Не случайно, что с позиции культуросообразного подхода в образовании истина не мыслится вне антропологического измерения.

Стремительное развитие научного знания привело сегодня к очень противоречивым результатам. Научная деятельность, а в особенной мере ее последствия, уже не воспринимаются как заранее благостные для человека. Наоборот, человеку стало ясно, что без внесения в научную мысль особого, этического, измерения наука может «изменить» ему, стать разрушительной силой в отношении к его существованию. «...Науки воспринимаются в наши дни отнюдь не однозначно, и многие ее открытия и технические применения, будоража воображение, смущают. А иногда и попросту пугают современного человека, тем более, когда речь идет о будущем» (212, с.99-100).

И эта потенциально двоякая роль науки становится все более очевидной, что еще раз подчеркивает значимость привнесения «человеческого измерения» и в образовательный процесс. «...Новый этос науки и новый гуманизм предполагают такую структуру науки, которая сделала бы своим центром человека, его свободное и всестороннее развитие..., высокие идеалы человечности как антитезы эгоизма и фанатизма во всех формах... Только такая гуманистическая ориентация создает прочную основу его будущего и человеческой культуры в целом» (там же, с.102).

Так, в связи с углублением специализаций на фоне роста значения человеческого фактора в производстве и обществе проблема общекультурного становления личности студента в процессе образования приобретает особую актуальность, становится насущной для современности.

Над проблемой нравственного и личностного становления студента сегодня работают многие ученые. Это педагоги - В.И. Загвязинский, М.Н. Дудина, В.А. Игнатова, В.З. Смирнова, Е.Ю. Сенько и др.; культурологи - А.И. Арнольдов, Л.Г. Викторова, Н.М. Лебедева, В.В. Лелеко и др.; психологи - А.В. Абульханова-Славская, Н.М. Лебедева, В.П. Зинченко и др.; философы - С.В. Борисов, П.С. Гуревич и др.

Л.Г. Викторова, подводя итоги своего исследования в 1999 году (39), пишет о становлении нового типа интеллигенции в условиях высшего профессионального образования. В соответствии с результатами своего исследования она подчеркивает, что современное студенче-

ство обладает значительным и качественно новым потенциалом в культурном плане. Появляется новый тип интеллигенции со своими характерными чертами, со своим мировоззрением. Для нас это означает обострение актуальности изучения и совершенствования качества образовательного пространства высшей школы. Предельно важным при этом становится осознание, как и каким образом можно и нужно содействовать культурному становлению личности студента как представителя интеллигенции будущего общества.

По поводу общекультурного развития личности студента в современном образовании складывается довольно четкая позиция. Признается, что общекультурное развитие личности является не менее важной задачей, чем ее профессионализация. В нашем понимании данное видение проблемы должно опираться и на знание и понимание современной социальной ситуации. Быстрыми темпами изменяющаяся социальная действительность «обесценивает» образование, нацеленное на «статичность» своего результата. Наоборот, современный выпускник вуза должен быть подготовлен к качественным переменам в своей профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим общекультурное развитие личности студента рассматривается как содействующее развитию социальной и профессиональной гибкости личности, ее активности и инициативе.

С другой стороны, общекультурное развитие личности студента в образовательном пространстве сегодня осложняется «мозаичностью» социальной и культурной жизни (А. Моль), неуклонным развитием массовой культуры (Г. Ортега-Гассет). В качестве конструктивного решения данной проблемы педагог-культуролог В.Л. Бенин предлагает развивать «культурологические компетенции» специалиста. Безусловно, между понятиями «общая культура» личности и «культурологическая компетенция» специалиста есть значительная разница.

В нашем понимании понятие «культурологическая компетенция» более технологично, чем понятие «общая культура» личности. Возможно, оно действительно более приемлемо, в особенности для естественно-научного образования. Положительным результатом образовательной тенденции на развитие культурологической компетенции будущего специалиста при этом выступает глубина усвоения профессиональных знаний и умений относительно культурного контекста. Важными в таком образовании становятся такие категории и понятия, как понимание, осмысление, интерпретация, контекстуальная значимость и т.п. Важными личностными характеристиками специалиста: амбивалентное восприятие действительности, гибкость мыслительных процессов, творчество.

Ориентация на культурологическую компетенцию специалиста не исключает, а предполагает реализацию ведущих идей культурологического образования: культурную преемственность, культурные смыслы содержания учебной дисциплины, науки. Любая научная деятельность студентов в университете, как часть культурного становления личности



студента, по возможности, должна быть сопряжена с **этикой современного знания, важными же критериями** ее оценки, как и науки вообще, должны стать **социальная полезность и продуктивность**.

Научная деятельность студентов осуществляется в процессе освоения учебных дисциплин по тем или иным наукам. Но качество приобщения студента к той или иной науке может оказаться разным. Считаем, что в этом вопросе необходимо отличать учебную дисциплину, преподаваемую в вузе, от самой науки. В связи с этим подчеркнем, что чем более преподаватель в своей профессиональной деятельности ориентирован только на «стандарт», тем более он преподает именно «учебную дисциплину», а не вводит студентов в науку.

Приобщение студентов к науке в процессе лекций и семинарских занятий начинается с постановки проблемных вопросов, дискуссий, формулировки темы исследования, сопоставления альтернативных теорий, формирования любви к истине, с развития способности сопоставлять противоположные эмпирические результаты и т.п. Важным стимулом при этом является любовь к истине в ее научном понимании.

Фактически первым этапом приобщения студента к научной деятельности является познавательная деятельность. Но сам процесс познания необходимо приближать к исследовательской деятельности. Репродуктивный характер освоения материала в качестве доминирующего неприемлем с позиции развивающего образования. Не случайно в этой связи модернизация высшего профессионального образования нацелена на расширение роли самостоятельной деятельности обучающихся.

Важнейшей формой познавательной деятельности студента в современной высшей школе должна стать самостоятельная. Основной целью развития самостоятельности студента в образовательном процессе должно стать становление личности, способной к самостоятельному поиску и решению проблем. Безусловно, что процесс достижения данной цели предполагает освоение ряда этапов. Нельзя сразу научиться быть самостоятельным. Это постепенный и поступательный процесс, в котором можно выделить ряд ступеней или уровней.

**К таким уровням развития самостоятельности студентов в научно-исследовательской деятельности относятся:** 1) самостоятельность в выборе пути решения проблемы, определения возможных вариантов ее рассмотрения; 2) самостоятельность в формулировании проблемы предложенной темы исследования; 3) самостоятельность в определении и формулировке темы исследования с последующим этапами - формулировкой ее основной проблемы и определением способов ее решения.

Полагаем, можно выделить и еще один уровень («нулевой»), когда имеются либо намечены и конкретные способы решения проблемы, и студенту остается только осуществить решение по предложенному способу. Но, конечно, осуществление познавательной деятельности на данном уровне в высшей школе очень нежелательно. Оно допустимо лишь в случаях, когда имеющаяся проблема очень сложна и ин-

теллектуальные возможности студентов изначально ниже на данном этапе образования для решения ее на более высоком уровне.

Все другие уровни проявления самостоятельности студента активно способствуют развитию общих интеллектуальных умений, необходимых для занятий научной деятельностью. К таким умениям относятся: умение анализа, синтеза, обобщения, систематизирования материала; умение интерпретировать имеющиеся факты о действительности; умение дедуктивно мыслить.

Помимо сказанного, развивая в студентах способность к научной деятельности в познании важно помнить, что она имеет научный характер, если ее цель связана с решением объективно (не важно – объективно вообще или только для студента) существующей научной проблемы. Научный характер познания студента проявляется в соответствующей опоре на анализ научной литературы по конкретной научной теме; в сборе эмпирических материалов и фактов, представляющих собой научную ценность; в выявлении существующих пробелов в знании по той или иной науке и т.д. Подобная деятельность связана с неординарным, творческим решением, определенным исследованием и объективной интерпретацией его результатов.

Научная деятельность студента выражается в углубленном освоении наук. Она также связана с подготовкой и участием в научно-практических студенческих конференциях, в олимпиадах, Днях науки и т.п. Занятия собственно научными исследованиями могут проходить в университете и в научных кружках, лабораториях под руководством преподавателей. На многих факультетах и отдельных специальностях традиционными являются специальные научные экспедиции по сбору материалов и важных для науки фактов.

Так, например, на филологическом факультете традиционными являются филологические экспедиции по изучению диалектов народа области, местного народного фольклора (пословицы, поговорки, традиции, обычаи и т.п.). На историческом факультете – это экспедиции по историческим местам, а также геологические экспедиции. Естественно, что проводятся научные экспедиции и на факультете естественных наук.

Но важнейшим способом приобщения всех учащихся к научной деятельности, безусловно, является написание курсовых и дипломных проектов. Прежде всего, потому, что данный вид образовательной деятельности обязателен для каждого студента. Работа по написанию дипломных проектов обыкновенно планируется заблаговременно до последнего курса на ряде факультетов (математическом, физическом, филологическом и др.) В других случаях написанию выпускных и дипломных проектов отводится специальный срок академического учебного времени. В ходе написания предполагается частичное или полное апробирование своих идей на педагогической и производственной практике.

Научная деятельность – это всегда открытие чего-либо нового, активный поиск неизведанного и определение его сущности. Однако само

понятие «новое», как и понятие «творчество», в образовательной деятельности имеет и субъективный смысл (новое для студента). В этом плане научная деятельность и творчество – тесным образом сопрягающиеся процессы. Более того, научная деятельность предполагает особого рода интеллектуальное творчество личности. Однако данный психический высоко интеллектуальный процесс не возникает сам по себе. Ему необходимо и нужно обучать, создавать для его проявления в деятельности студента специальные условия, системно стимулировать.

Вне зависимости от направления или специальности студент, выполняя свой дипломный проект, должен приближаться именно к творческому и научному характеру его исполнения. Следовательно, научная деятельность студента в университете развивает способность студента к саморазвитию, совершенствованию своих личностных качеств.

Развитие исследовательских способностей, а также общих интеллектуальных умений (анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать, систематизировать и т.п.) в процессе написания студентом работы нередко «тормозятся» в силу неверной или неудачной формулировки темы исследования, научно-исследовательского проекта и т.д. Встречаются формулировки дипломных проектов, где собственно научная проблематика темы остается «невывсеченной» либо носит слишком общий характер. Автоматически подобная «невывсеченность» в теме исследования приводит к «недораскрытию» ее сущности, провозируя «трафаретный», нетворческий характер изложения.

Нам представляется, что одним из существенных недостатков работы студента с темой своего исследования является неумение ее «прочитать». Между тем, грамотное прочтение темы исследования, обыкновенно, имеет своим результатом «картину-представление» или «образ» всей сути ее раскрытия. С другой стороны, если тема все же не «читается» таким образом, то это может означать и неверность ее формулировки либо неудачность. Таким образом, студента, приступающего к своему исследованию по своей теме важно, прежде всего, научить «вчитываться» в нее.

На первом этапе (прочтение темы исследования) полезно, чтобы студент научился отвечать на такие вопросы, как: 1) «В чем состоит актуальность темы Вашего исследования?»; 2) «Какова проблема Вашего исследования? Какое отражение она нашла в формулировке темы работы?»; 3) «Какие пути решения проблемы Вы можете предложить на данном этапе своей работы?»; 4) «Каковы основные понятия Вашего исследования?»; 5) «Какие результаты предполагает раскрытие Вашей темы?»; 6) В чем будет или может заключаться опытно-экспериментальная часть Вашего исследования?»; 7) «Какие теоретические знания предполагает раскрытие Вашей темы?»; 8) «Каковы могут быть «побочные» результаты работы над данной темой?»; 9) «В какой мере Вы способны раскрыть весь смысл, заложенный в формулировке данной темы? Не требует ли отсюда тема коррекции в своей формулировке: сужения или же расширения?».

Можно быть уверенными, что если студент последовательно и достаточно полно ответит на все из предложенных вопросов, то после этого ему, в принципе, будет достаточно ясна вся дальнейшая перспектива своей научно-исследовательской деятельности по ней.

Логическим этапом дальнейшей работы над темой является составление плана исследования. В данном случае подчеркнем, что план исследования и план изложения самого содержания работы могут не совпадать в дальнейшем. Однако определяющим в нашем представлении выступает именно план исследования. План изложения его этапов при оформлении работы может и не совпадать с планом исследования, что во многом зависит от самой темы либо оригинальности мышления ее исполнителя.

После составления плана исследования по теме, обыкновенно, в деталях «проясняется» картина теоретической и практической деятельности. И на данной ступени студент может уже сформулировать почти весь понятийный аппарат исследования и его логику: проблему, объект, предмет, цель, задачи (теоретические и практические), значимость, предполагаемую научную новизну, основные этапы работы.

Только после того, как студент «сориентировался» в основных направлениях своей научно-исследовательской деятельности, полезно обратиться к соответствующей научной и методической литературе. В ряде иных случаев, когда этот момент осуществляется раньше, студент, начитавшись «чужих мнений» и подходов к решению проблемы, оказывается практически не способным без соответствующей помощи к самостоятельному мышлению в рамках ее раскрытия. Таким образом, подчеркнем, что прохождение выше перечисленных этапов работы студента с темой способствует развитию его способности самостоятельно мыслить по теме исследования. При этом развиваются такие характеристики мышления, как его дивергентность, амбивалентность, способность к абстрагированию.

Одной из основных целей работы студента с научной литературой является освоение ведущих понятий темы и ориентация в их интерпретациях и имеющихся определениях. От студента в данном случае запрашиваются такие качества, как способность к абстрактному мышлению, способность формулировать определения понятий. В процессе такой деятельности студенты учатся отличать «удачные» определения от менее удачных, постигают закономерности их формулирования.

Подбор теоретической литературы полезно сопровождать подбором литературы с описанием уже проведенных исследований по данной или сходной теме. Важно при этом донести до понимания студента, в чем состоит действительная опора на результаты уже имеющихся исследований. Это не просто перенесение основных результатов на страницы своей работы, но их творческое осмысление и обязательная самостоятельная интерпретация. При этом важно соблюдать корректность как в научном, так и в личностном планах. Необходимо оформлять все сноски, где студент ссылается на чье-либо мнение или цитирует. К сожалению,

нию, даже в этом отношении студенты не всегда оказываются «на высоте».

Основным результатом изучения теоретической и практической литературы по теме должно стать определение имеющихся «зазоров» в проблеме исследования. Важно вычленив наименее исследованные моменты и именно на них обратить свое внимание. Это поможет конкретно спланировать этап опытно-экспериментальной деятельности.

Мы не будем в данном случае подробно излагать, каким образом происходит работа по планированию опытно-экспериментальной части исследования. Уверены, что данная проблема достаточно хорошо освещена в современной отечественной психолого-педагогической литературе. Подчеркнем только, что студенты нередко на данном этапе своей работы в особенной мере нуждаются не столько в определении конкретных методик своего практического исследования, сколько в научно-методической консультации по предоставлению результатов своей опытно-экспериментальной деятельности и интерпретации полученных данных.

Важнейшим этапом деятельности студента по теме исследования является также подведение его общих итогов. К сожалению, нередко до этого этапа многие студенты практически так и «не доходят» либо их работа носит слишком формальный характер. Выводы по теме исследования звучат порой настолько общо и безыскусно, что нередко чуть ли не дословно повторяется самое начало работы, формулировка ее актуальности.

Нам представляется, что подобный факт происходит довольно часто по причине явного непонимания студентом разницы между общими (обобщающими всю суть проведенного исследования) выводами и общим характером «избитых» формулировок «важных» фраз темы. Многие студенты искренне не осознают, что разница между тем и другим заключается, на первый взгляд, в нюансах, в особых «поворотах», ракурсах изложения итогов работы, в особой логике их презентации. И характер этой «особости», прежде всего, должен определяться сложившимся авторским видением темы исследования, ее раскрытия.

В отдельных случаях встречается другое досадное упущение, когда студент в своих общих выводах ограничивается простым повторением результатов своей опытно-экспериментальной деятельности. Такой уровень выводов означает определенную «слабость» автора в теоретическом плане. Чаще всего, это свидетельство того, что студент так и не сумел в своей работе «соединить» теорию с практикой. И все теоретические «изыски» первой главы его работы существуют как бы сами по себе.

Правда, так может быть не всегда. В некоторых случаях студент просто не умеет обобщать материал, синтезировать его разные части, вычленив наиболее главное. Кстати, развитию данных умений нередко способствует такой прием, как выписывание наиболее существенных мыслей по теме исследования из всего текста работы. После этого студенту полезно предложить «соединить» все выписанные части в один связный текст. Лучшим результатом такой работы может явиться

четкое представление основной сути своего исследования, всех ее проблемных поворотов и их решений. С другой же стороны, если связанный текст не получается, то это, обыкновенно, является признаком каких-либо имеющихся упущений в раскрытии темы и, следовательно, определенные места исследования нуждаются в доработке.

Полагаем, что у каждого опытного преподавателя, как научного руководителя студенческими работами, имеются свои «секреты» этой деятельности. Но в любом случае действительное приобщение студентов к научной деятельности, особенно на первых этапах, предполагает оказание им определенной методической помощи и психолого-педагогической поддержки.

Как отмечает О.В. Чукаев (220, 3-4), к дипломным работам предъявляются достаточно высокие требования: актуальность темы, соответствие ее современному уровню развития конкретной отрасли науки и решению практических задач; обстоятельный анализ монографической и периодической литературы по теме и состояния изучаемого вопроса на практике; использование современных методов исследования, описание и анализ проведенных автором работ и экспериментов; наличие обоснованных выводов и практических рекомендаций.

Так, в дипломных работах по педагогике обобщается передовой и личный (полученный, например, в ходе педагогической практики) педагогический опыт, дается подробная характеристика исследования; указывается, где и как применялись результаты работы в педагогической практике, возможность их дальнейшего исследования. «Дипломные работы не могут ограничиваться реферированием литературных источников, простым описанием конкретного опыта либо раскрытием существа той или иной проблемы. Это творческие работы, создаваемые на основе основательного изучения теории, практики, личного опыта автора, проведенных им наблюдений, педагогических или лабораторных экспериментов» (там же, с.4).

Осуществлению подобной смысловой деятельности в работе со студентами негуманитарных специальностей при написании дипломных и выпускных работ способствует психолого-педагогическое сопровождение на уровне руководства, соуправления и консультирования.

Автором исследования было осуществлено руководство, соуправление и консультирование 45 дипломными и выпускными работами физико-математического факультета КГУ (за период с 1999-2001гг.). Кроме того, в ходе опытной деятельности осуществлялось общее руководство по распределению дипломных и выпускных работ студентов для научного руководства преподавателями кафедры педагогики. При написании каждой работы преследовалась цель развития у студента целостного подхода к решению специальных (предметных, узко профессиональных) и психолого-педагогических задач. Из всех защищенных работ качество составило 92%, в том числе на «отлично» защитились 77%.

Многие из дипломных работ, где мы осуществляли научное руко-

водство и соруководство, были написаны студентами физико-математического факультета КГУ «Технология и предпринимательство» (030600) (специальность существует в университете с 1996 года). Основное своеобразие обучения по данной специальности заключалось в том, что абитуриентами становились выпускники средних профессиональных образовательных учреждений, в первую очередь, Курганского государственного технологического колледжа. Вследствие этого вся подготовка специалиста в стенах университета занимала два года. За этот период студенты осваивали все необходимые для получения высшего образования гуманитарные и экономические дисциплины (общекультурной подготовки), общепрофессиональные и специальные предметы.

Значительным этапом в данной подготовке выступало написание выпускной или дипломной работы. Студенты практически сразу после поступления включались в эту деятельность, сначала через написание курсовых работ по профилирующим предметам, затем определялись в выборе интегрированной темы вместе с научными руководителями и консультантами разных кафедр. Наконец, приступали к написанию самих работ.

Опираясь на опыт нескольких лет преподавательской деятельности со студентами этой специальности, на опыт научного руководства психолого-педагогической составляющей их дипломных и выпускных проектов, работу в ГЭК, скажем, что студенты далеко не сразу понимали суть своей деятельности. Необходимы терпение преподавателя, его умение последовательно и доступно объяснить студентам, в чем заключается суть их работы. Особый талант педагога, специалиста и научного руководителя проявляет в этом доцент кафедры методики преподавания математики и начертательной геометрии КГУ Людмила Васильевна Шевалье.

Нам неоднократно предоставлялась счастливая возможность осуществлять научное руководство дипломными проектами студентов вместе с Людмилой Васильевной. Отметим, что очень много полезного для своей работы нам удалось «почерпнуть» в тесном с нею сотрудничестве. Людмила Васильевна Шевалье – прекрасный специалист. Но, помимо этого, она умеет зажигать в студентах «творческий огонек» в работе, учит их осмысленно, много и добросовестно трудиться, не жалея при этом ни собственных сил, ни личного времени. Совсем не случайными являются прекрасные результаты, к которым приходят студенты к выпуску. При этом нередко прослеживаются удивительные, на первый взгляд, вещи. Казалось бы, не очень-то подающие надежды студенты, учатся преодолевать со своим руководителем трудности освоения темы, вдруг совершают интеллектуальный и творческий скачок к моменту защиты, равняясь результатами своей деятельности со студентами-отличниками. Без сомнения, что одним из основных залогов подобного успеха является ежедневный и кропотливый труд Л.В. Шевалье, ее безграничное терпение и усидчивость в работе со студентами, огромная любовь к своему предмету.

Обыкновенно именно к моменту выпуска, на заключительном эта-

пе написания дипломных и выпускных работ, а особенно при их защите, студенты раскрываются как сформировавшиеся интересные личности и хорошие, часто подающие надежды на творчество специалисты. Так, в 2000-01 учебном году из 23 студенток защитили выпускные и дипломные работы на «хорошо» – 2 человека, на «отлично» – 20. При этом три студентки получили диплом с отличием.

Анализ опыта работы с дипломниками и выпускниками позволил определиться в ряде важных направлений научно-педагогической деятельности студентов при написании ими курсовых и дипломных работ. Данные направления связаны с реализацией главных ориентиров современного образования: гуманизацией, гуманитаризацией, культурологизацией образовательного процесса. Сущность и ведущие смыслы данных ориентиров, а также педагогические условия их реализации в образовательном процессе высшей школы были рассмотрены в предыдущем пункте. Определим **основные педагогические способы реализации ведущих современных подходов в работе над курсовыми, выпускными и дипломными проектами, в том числе на естественнонаучных специальностях.**

**1. Гуманистический характер образовательного процесса при написании курсовых, выпускных и дипломных проектов студентами выражается:** а) в соответствующей формулировке темы; б) в гуманистической направленности формулировки соответствующих пунктов раскрытия темы; в) в соответствующей интерпретации данных опытной и экспериментальной деятельности; г) в гуманистическом характере выводов.

**2. Гуманитаризация образования при написании курсовых и дипломных проектов студентами выражается:** а) в постановке цели работы и проблемы исследования; б) в формулировке задач исследования (их ориентации на решение гуманитарного аспекта проблем); в) в характере построения опытной и экспериментальной деятельности; г) в выводах работы.

**Культурологический подход в образовании при написании курсовых и дипломных проектов студентами выражается:** а) в культурологическом осмыслении тематики работы; б) в определении общекультурного значения и смысла раскрытия проблемы исследования; в) в соблюдении принципа культурной преемственности в раскрытии теоретических и практических подходов к теме исследования; г) в общекультурном «акценте» выводов.

Немаловажным аспектом проблемы приобщения студентов к научной деятельности в условиях современной цивилизации является **развитие способности студента «видеть» общекультурный смысл темы своего исследования.**

Формирование нового взгляда на человека, на его роль в мире становится отличительной чертой современности. Рассмотрение человека относительно проблем культуры – важнейшая составляющая этого «нового взгляда». Так, в актуальности своего исследования в обла-



сти культурогенеза В.И. Лях (121, с.4) отмечает, что в области гуманитарных наук активизируется поиск нового взгляда на общество, на человека – творца культуры, его образ жизни и мировосприятие, на духовную и предметно-материальную картину мира.

К сожалению, образовательная практика показывает, что выполнение исследовательских проектов студентов негуманитарных специальностей не всегда предполагает выход в раскрытии темы на смыслообразующие начала будущей профессиональной деятельности. Студенты в этом случае вместе с научным руководителем ограничиваются раскрытием какой-либо узко профессиональной проблемы, что запарашивает от студента узко профессиональные знания и умения. В работе слабо освещается культурологический контекст, в который «вписывается» изучаемая проблема, не всегда освещается, каким образом решение поставленной проблемы влияет на этот контекст.

Хотя многие работы студентов являются сильными по своему содержанию, но «неакцентированность» на культурно-исторических сторонах ее раскрытия может значительно «обеднить» их. И сам студент при этом фактически не усваивает значимости многих связей между узко профессиональной проблемой и имеющимися культурными и историческими особенностями, обусловившими ее. Такой подход, ограниченный узко профессиональными целями, почти не способствует формированию личностного самосознания студента как будущего специалиста в той или иной области, не предусматривает на целевом уровне формирование общекультурных качеств личности студента-выпускника.

Между тем культурологическая составляющая образовательной парадигмы, как приоритетная, предполагает целенаправленное обращение в образовательной деятельности на культурные смыслы изучаемого материала. Следовательно, важнейшим ориентиром в написании студентами курсовых и дипломных проектов должен стать ориентир на культурологическое освещение анализируемой проблемы, на анализ социально-исторических смыслов решаемых профессиональных задач. Реализация такого подхода способствует активному и целенаправленному формированию личностных позиций студентов, формирует не только их профессиональные способности, но социальные качества, расширяет их представления о мире и себе как будущих специалистов.

Не случайно в качестве главного ориентира психолого-педагогических исследований проректор по научной работе ЧГПУ В.Г. Швеммер (приводится по лекции В.Г. Швеммера, прочитанной на профессорско-преподавательских курсах по проблемам модернизации высшего профессионального образования (ноябрь-декабрь 2003г.)) определяет **«решение проблем самого человека, определение его места в развитии антропогенной культуры и цивилизации»**.

Данная проблема актуальна сегодня не только для психолого-педагогических исследований, но и для исследований в области естествознания и техники, а во многих же случаях там она стоит особенно остро.

Итак, **важнейшей перспективой совершенствования научной деятельности студента в вузе сегодня является содействие введению темы конкретного исследования студента в общекультурный контекст, в «поле» проблем и смыслов человеческого существования.** Это позволит усилить не только общекультурную подготовку студента, но и развитие личностных качеств специалиста, его ценностно-мировоззренческих позиций. Подобный характер исследования в целом усилит нравственно-этический компонент современной науки в перспективе.

### **4.3. «Портфель» студента как средство развития его индивидуальной образовательной траектории**

*Я красивый, я сильный, я умный, я добрый.  
И сам все это открыл!*

*Ст. Ежи Лец*

**«Портфель»** учащегося или его **«портфолио»** завоевал популярность как одно из действенных средств оценивания и учета достижений учащегося, прежде всего, в США, а затем и в других странах мира. Как отмечают Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова (84, с.84), **«Портфолио»** - это модель аутентичного оценивания, которое в большей степени, чем традиционное, нацелено на выявление: 1) объективно существующего уровня владения умениями и навыками; 2) пробелов в подготовке; 3) трудностей усвоения; 4) уровня сформированности умений и их совершенствования путем внесения коррекции в учебный процесс; 5) положительных мотивов учения; 6) интереса к предмету; 7) развития мыслительной деятельности; 8) критического отношения к учебной деятельности.

В то же время «аутентичное оценивание» активно способствует формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

**«Портфолио» может быть трех типов: 1) дневник достижений; 2) дневник-отчет; 3) дневник самооценки.** Каждый из перечисленных типов дневника имеет свои достоинства и недостатки. Данные достоинства и недостатки рассмотрены в вышеназванном пособии (84, с.86). Так, достоинствами дневника достижений являются развитие гибкости обучаемого, независимости, формирование самооценки. В то же время не раскрывает полностью особенности обучающегося, его самооценка может быть также неадекватной, записи – хаотичными. Дневник-отчет представляет собой более широкий спектр оценивания (как стандартные тесты, так и творческие работы), отражает как индивидуальную работу, так и работу в группе; позволяет опре-

делить индивидуальный вклад в работу в группе; способствует формированию адекватной самооценки относительно стандарта (контрольные, тесты). Наконец, третий тип дневника демонстрирует взгляд обучающегося на обучение и преподавание; представляет материал для оценки своей деятельности; дает пищу для размышлений.

В соответствии со сложившимися **традициями, в том числе международными, в дневнике любого типа содержится четыре основных раздела: портрет, коллектор, рабочие материалы и достижения.**

Портрет раскрывает личность обучающегося. Сюда могут входить фотографии обучающегося, характеристики его личности, рекомендации и сведения об интересах личности и т.п. В коллектор входят материалы, касающиеся образовательного процесса студента, сведения об его успеваемости и индивидуальных проявлениях в обучении. Раздел «Рабочие материалы» включает в себя официальные задания студенту: тематика курсовых и дипломных работ, рефератов, а также сами работы, конкретные решения задач, их оценку и самооценку. В разделе достижений хранятся сведения об участии студента в важных учебных и культурно-досуговых мероприятиях: участие в олимпиадах, студенческих конференциях, грамоты, отзывы и т.д.

Безусловно, не следует придавать портфелю студента избыточно-го значения. **Портфель – это эффективная форма сбора и хранения материалов об обучении, развитии и становлении личности студента.** Это, как было отмечено, и средство развития самооценки студента, развития его рефлексивных способностей. В то же время портфель не будет иметь особенного смысла, если будет вестись ради «самого себя». Дневник (или портфель) имеет смысл лишь в случае, когда сам студент относится к его ведению как необходимой привычке самооценки, саморазвития, рефлексии своей деятельности. В этом случае он (дневник) выполняет гораздо большую функцию, чем просто информативную, являясь способом самовыражения личности студента, способом его самораскрытия.

Предложим **свое видение возможных разделов «Портфеля студента».**

1. Портрет личности.
2. Учебная деятельность.
3. Научная деятельность.
4. Культурно-досуговая сфера.
5. Достижения.
6. Цели и стремления.

Полагаем, что названия разделов говорят сами за себя. Формы хранения и сбора в них материалов могут быть самые разнообразные. Предлагаем один из вариантов подобного «Портфеля».

Практическое воплощение идеи о «Портфеле студента» позволяет более полно реализовать компетентностный подход, которому в условиях модернизации современного отечественного образования придается большое значение.

**Компетентностный подход** – одна из попыток внести личностный смысл в образовательный процесс и его результаты, в само содержание образования. Вышеприведенный алгоритм выявления культурных

смыслов в содержании образования, разработанный С.А. Гильмановым,  
- конкретный вариант реализации такого компетентностного подхода.

Таблица 3

**ПОРТФЕЛЬ СТУДЕНТА**

Разделы портфеля	Документы и материалы
1	2
Портрет личности	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Аттестат об окончании общей школы (а также об окончании других типов образовательных учреждений)</li> <li>2. Результаты вступительных экзаменов</li> <li>3. Характеристики личности, отзывы учителей и преподавателей</li> <li>4. Сведения о личностных интересах, результаты анкетирования и тестирования личности</li> <li>5. Особые сведения</li> </ol>
Учебная деятельность	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Результаты текущих аттестаций, сессионных экзаменов</li> <li>2. Индивидуальные отзывы преподавателей, а также самого студента об учебных успехах и проблемах</li> <li>3. Сведения об особых успехах</li> <li>4. Сведения об учебных трудностях</li> <li>5. Материалы и основные результаты о производственной (педагогической) практике</li> <li>6. Отзывы преподавателей и сокурсников об активности на семинарских и практических занятиях студента</li> <li>7. Самооценка студента в учебной деятельности</li> </ol>
Научная деятельность	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тематика курсовых и дипломных работ</li> <li>2. Научные руководители и консультанты курсовых и дипломных работ</li> <li>3. Сведения об участии в научно-практических студенческих конференциях, олимпиадах, выставках и т.д.</li> <li>4. Научные интересы личности</li> <li>5. Особые успехи в науке</li> <li>6. Лучшие научные работы</li> <li>7. Научные публикации.</li> </ol>
Культурно-досуговая сфера	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сведения о личных интересах студента в проведении досуга</li> <li>2. Планы и идеи в области саморазвития</li> <li>3. Хобби</li> <li>4. Участие в студенческих культурно-массовых мероприятиях</li> <li>5. Мнения студента о прочитанных книгах, просмотренных кинофильмах, прослушанной музыке и т.д.</li> <li>6. Сведения об отношении к здоровому образу жизни</li> </ol>
Достижения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Награды и грамоты</li> <li>2. Результаты саморазвития и самообучения</li> <li>3. Сведения о поощрениях</li> <li>4. Благодарственные письма в адрес родителей</li> <li>5. Сведения об индивидуальных достижениях</li> </ol>
Цели и стремления	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мировоззренческие установки и ценностные позиции личности</li> <li>2. Ближайшие и перспективные личные цели</li> <li>3. Мечты</li> <li>4. Другое</li> </ol>

Как справедливо отмечают Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова (84, с.4), нередко «от сторонников компетентностного подхода можно услышать, что он противостоит «знаниевому». Такое противопоставление неминуемо приводит к непродуктивному, бесполезному спору и конфронтации. Дело в различном содержании, вкладываемом в слово «знания»». Действительно, знание как понятие имеет сегодня не одну трактовку. В узком понимании знание в массовой практике «ЗУ-Новской» педагогики стало мыслиться как определенная единица информации, некий факт о действительности. Простое запоминание же подобного «знания» в образовательном процессе стало мыслиться как «усвоенное знание». Однако именно такое понимание знания является поверхностным и в принципе неверным, то есть несущностным. Сущностное понимание знания всегда связано с особенностями личностного его усвоения, с воплощением данного знания на практике.

В связи со сказанным следует отметить, что компетентностный подход в современном образовании не абсолютно новый подход. Он свойственен отечественной классической дидактике, ее лучшим представителям. Так, особое внимание данному понятию уделял в своих работах Б.Д. Эльконин. Процесс формирования понятий в образовательном процессе рассмотрен в трудах В.В. Давыдова (62). В.П. Зинченко (Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М., 2002) большое внимание уделяет разделению понятий «знание» и «информация».

Знание, с позиции реализации компетентностного подхода, включает в себя не только осведомленность учащегося о том или ином факте действительности, но и способность его как личности использовать данное знание о факте в своей практической деятельности. При этом важной характеристикой использования знания о действительности является **осмысленность** данного процесса. Это означает, что процесс усвоения знания в форме его простого «заучивания» «автоматически» теряет свою силу, становится ненужным. Наоборот, точность знания измеряется не неизменностью формы его воспроизведения, но адекватностью и полнотой его соотнесения с уже имеющейся совокупностью знаний, а также мерой и качеством его творческого применения. Следовательно, компетентностный характер изучения знаний предполагает важность «контекста» его изучения. Под **контекстом изучения знания** в образовательном процессе понимается вся совокупность его образовательных условий, способствующих осмысленному и творческому учению и обучению в процессе конструктивного взаимодействия личности обучающегося с личностью обучающего по поводу некоего факта действительности и характера его осмысления в форме конкретно-знания и его интерпретации применительно к данному факту.

Возвращаясь к идее «Портфеля» студента, подчеркнем, каким же образом ее реализация в образовательном пространстве вуза способствует реализации перечисленных идей компетентностного подхода.

1. Ведение Дневника или Портфеля студента способствует не просто «формированию профессиограммных качеств» студента как буду-

щего специалиста, но целостному развитию личности.

2. «Портфель» активно содействует развитию всех ведущих качеств человека культуры: 1) **адаптивности**; 2) **преемственности**; 3) **продуктивности: творческой и рефлексивности**. Адаптивность личности развивается с помощью развития способности к объективной оценке себя и своих возможностей, через непредвзятое и содержательное сравнение своих достижений с достижениями других. Преемственность личности развивается одновременно в двух планах: 1) преемственность относительно своего вчерашнего «Я» и своих вчерашних достижений; 2) преемственность лучших традиций предшественников при знакомстве с их достижениями при помощи «Портфеля». Творчество личности также стимулируется ведением «Портфеля»: формальное отражение результатов, плодов своего развития «подстегивает» личность к саморазвитию. Думается, налицо и содействие развитию рефлексивности личности путем развития самооценки и способности к самоанализу.

3. основополагающее свойство перечисленных качеств «человека культуры» - духовная культура как смыслообразующее ядро личности - также развивается с помощью ведения «Портфеля», так как всякие достижения в саморазвитии теряют в глазах самой личности смысл, если они не «пропитаны» одухотворяющим началом, не мотивированы духовно-нравственными мотивами.

4. Ведение «Портфеля» помогает студенту формировать именно «личностные смыслы» в обучении. Так, например, разделы «Учебная деятельность», «Достижения», «Цели и стремления» нацеливают студента как личность на самосовершенствование, отслеживание своего «личностного роста» в образовательном пространстве университета, развивая у него объективную и реальную самооценку.

Таким образом, **такая форма работы по саморазвитию, как ведение «Портфеля», в полной мере способствует не только реализации компетентностного подхода в образовании, но и реализации основных смыслов культуросообразного образования.**

Добавим, что помимо «Портфеля студента», полезным и интересным начинанием является составление «Портфеля преподавателя». Данный Портфель является важнейшим средством, по нашему мнению, реализации лично-ориентированного подхода в образовательной среде университета. Это также один из немаловажных способов достижения «открытости» современного образования. Студенты, имея открытый и непосредственный доступ, к информации о преподавателях, уже с психологической точки зрения более позитивно располагаются к ним. Кроме того, сами преподаватели имеют прекрасную возможность заявить о себе как о достойных специалистах. К сожалению, нередко случается, что заслуги, причем, немалые, того или иного преподавателя остаются неизвестными даже студентам очного отделения. В этом нас убедили беседы с самими студентами, а также с отдельными преподавателями. Так, одна из знакомых нам преподавателей, в личной беседе

с ней воскликнула: «Что Вы! Студенты часто не только не подозревают, что перед ними доктор наук, но даже не знают, как меня зовут!»

Уверены, что становление личности студента, его саморазвитие в образовательной среде не будет эффективным и полноценным без достойного примера со стороны самих преподавателей как педагогов, как ученых, как личностей. Но этот пример важно также и уметь продемонстрировать. Настоящий пример ненавязчив, естественен, психологически «силен». Именно поэтому ему важно определить место в специальных традициях. И одной из таких немаловажных традиций образовательного пространства университета может стать «Портфель преподавателя», как в бумажном, так и в электронном вариантах.

Приведем один из конкретных вариантов «Портфеля преподавателя».

1. «Сундук регалий». 2. Научная работа. 3. Учебно-методическая работа. 4. Достижения. 5. Культурно-досуговая деятельность. 6. Портрет личности.

К слову добавим, что «Портфель преподавателя» является ценнейшим источником информации и для подготовки, и для проведения юбилеев коллег, творческих профессиональных вечеров. Он является также удобным вариантом знакомства коллег-новичков с «корифеями» кафедры. Безусловно, что содержание «Портфелей» коллег может стать важнейшим и конкретным стимулом для саморазвития начинающего коллеги.

Итак, «Портфель» студента и «Портфель преподавателя» могут стать не только важными средствами аутентичного оценивания личности, но и органичным способом мотивации личностного саморазвития и развития всех субъектов образовательного пространства вуза.

## 5. КАК И ЗАЧЕМ УЧИТЬСЯ СТУДЕНТУ: СОВЕТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Самостояние человека – залог величия его.*

*А.С. Пушкин*

Прежде всего, учиться нужно, как и работать, и жить, с верой в себя:

*Если Вам показалось: проигран бой,*

*Значит, так оно, в общем, и есть.*

*Если кто не уверен в самом себе,*

*Синяков ему не перечесть.*

*Если Вам показалось, что навсегда*

*Вы потеряны и для всех, -*

*Значит так и будет. Ведь в нас самих*

*Заключается наш успех.*

*Если Вам показалось, что Вам – дано,*

*Вы должны быть уверены в том.*

*Обязательно надо поверить в себя,  
И победа придет потом.  
Может, Вам не придется вступать в борьбу,  
В поединок с судьбой – никогда,  
Но упрямый чудак на вопрос «Я смогу?»  
Отвечает уверенно: «Да!»*

*А. Шевырев*

1. Уважаемые студенты! Выберите для себя наиболее понравившийся совет (а еще лучше сразу несколько) и сделайте их действенными стимулами в своей образовательной деятельности. Надеемся, что каков бы ни оказался ваш выбор, он вас не подведет!

**Как нужно:**

1. С оптимизмом!
2. С увлечением!
3. С юмором!
4. Со всей серьезностью!
5. С желанием!
6. С пониманием!
7. Вдумчиво!
8. Целенаправленно!
9. Систематично!
10. Последовательно!
11. Творчески!
12. Радостно!
13. С интересом!
14. С перспективой!
15. С другом!
16. С книгой!
17. С компьютером!
18. С ручкой!
19. С энтузиазмом!
20. С вдохновением!
21. С душой!
22. С головой на плечах!
23. Со здоровьем!
24. С успехом!
25. Со вниманием!
26. С чувством достоинства!
27. Мажорно!
28. С легкостью!

**Как не нужно:**

1. С унынием!
2. С тоской!
3. С печалью!
4. Легковесно!
5. Вяло!
6. Бездумно!
7. Поверхностно!
8. Рассеянно!
9. Нерегулярно!
10. Бессвязно!
11. Тупо!
12. Агрессивно!
13. С телевизором!
14. С плеером!
15. С «трудом»!
16. Просто так!
17. От нечего делать!
18. Между прочим!
19. В последний момент!
20. Без чувства!
21. Без души!
22. Без царя в голове!
23. Болея!
24. Несерьезно!
25. Плохо!
26. Слабо (относительно Вас)!
27. Застенчиво!
28. Несамостоятельно!

Определите, что для Вас как студента более свойственно сначала из левой колонки, а затем – из правой. По результатам составьте рей-



тинг своих положительных и негативных установок в учении. Попробуйте сделать результаты рейтинга «отправной точкой» для своего самосовершенствования, стремясь «усилить» левую колонку и «ослабить» правую! Может быть, эта игровая диагностика поможет Вам войти во вкус саморазвития и самообразования! Желаю успехов!

2. Ответив, КАК учиться, определим, ЗАЧЕМ. Перефразируем слова Ф. Ницше: **«Если вы имеете, ЗАЧЕМ учиться, то Вы вынесете любое КАК!»**

Итак, **Зачем (?)**:

1. Затем, «чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы» в университете!
2. Для личного блага!
3. Для будущей жизни!
4. Ради своих близких!
5. Ради глубоких знаний!
6. Ради уверенности в своих силах!
7. Ради счастья!
8. Ради творчества!
9. Ради благополучия!
10. Ради идеи (высокой)!
11. Ради самосовершенствования!
12. Ради самореализации!
13. Для развития способностей и талантов!
14. Ради своей пользы!
15. Ради пользы других людей!

Если сумеете, продолжите этот перечень!

Но помните, что Вам учиться **НЕЗАЧЕМ**, если учиться:

1. Ради «галочки»!
2. Ради проведения времени!
3. Ради оценки!
4. Только ради диплома!
5. Ради «пустой формальности»!
6. Из-за родителей!
7. Для того чтобы не работать!

Очень надеюсь, что Вам будет затруднительно продолжить данный перечень!

### **Некоторые советы студентам-новичкам**

*К поведению на лекциях*

1. Ищите смысл не только в сказанном преподавателем, но и в недосказанном им!
2. Проверяйте себя на сообразительность и любознательность, а преподавателя на профессионализм и компетентность!
3. Формируя мнение, стремитесь мыслить, а не «считать»!
4. Записывайте не слова, а мысли!

5. Прежде чем записать фразу, поймите ее смысл!
6. Умейте корректно остановить «убежавшего» в речах преподавателя!
7. Развивайте не скоропись, а умение «сворачивать» излагаемые мысли!
8. Писать лекцию не вредно, но вредно этим ограничиваться!

### ***О подготовке и поведении на семинарских и практических занятиях***

1. Апеллировать к содержанию лекции можно, но не всегда нужно!
2. Не нужно «рассказывать» материал, его нужно осмысленно излагать!
3. Делая сообщение по заранее подготовленному материалу, не «клейте» к бумаге!
4. Наличие отсканированного материала к занятию не оправдывает незнание того, что там написано!
5. Учитесь задавать альтернативные вопросы («перевертыши») по материалу – запомните преподавателю и научитесь думать!
6. Источник к занятию, помимо лекции, еще не дополнительная литература!
7. Стремиться «заболтать» преподавателя все равно, что играть в игру «Тупой – еще тупее»!
8. Между ответом «Как написано!» и ответом «Что я понял и думаю!» - «дистанция огромного размера»!

### ***Отдельно о речи студента и ее культуре***

#### ***Советы-предостережения***

1. Скудость речи еще не есть ее краткость!
2. «Мычать» нечленораздельное еще не значит собираться с мыслями!
3. Рассуждать о проблеме не одно и то же, что говорить «за жизнь»!
4. Любите диспут как обогащающее общение, а не как «спор упрямцев»!
5. Если «понял», но не знаешь, «как сказать», значит, еще не понял!
6. Лови мысль, а не «ройся в словах», поймаешь мысль – подбери и слово!
7. Говорить «главное» не одно и то же, что обойтись одними выводами!
8. «Подвешенный» язык еще не «алиби» для тех, кто не учит!
9. **Речь, испещренная «вставышами»** («скажем так», «по любому», «ну, в общем», «как бы», «в книге, **как бы**, говорится», «для К.Д. Ушинского было, **как бы**, важно соблюдение принципа народности», «Н.И. Пирогов, **как бы**, смирился с физическими наказаниями в школе»), **сродни варенью, засиженному мухами!**

#### ***Советы-пожелания***

1. Прежде чем отвечать, проговорите хотя бы несколько предло-

- жений «про себя» – войдите в ритм речи, в речевое состояние!
2. Следите за четкостью мыслей и ясностью фраз!
  3. Украшайте свою речь эпитетами и метафорами!
  4. Сочетайте логичность с плавностью изложения!
  5. Говорите не «много», а насыщенно!
  6. Стремитесь к тому, чтобы «свой» вывод звучал красивее и сохранил не меньше мыслей, чем «книжный»!
  7. Отвечая на дополнительный вопрос, не забудьте ему обрадоваться!
  8. Если дополнительный вопрос все же «не в радость», ответьте на него со всей серьезностью!
  9. Делайте слово вашим оружием, но «не стреляйте» им в себя!

### ***О подготовке к ответу на зачете и экзамене по педагогическим дисциплинам***

1. Если ваша личность педагогов для Вас на «одно лицо» после прочтения учебника, значит, необходимо с ними «познакомиться» еще раз!
2. Не верьте глазам своим, если, листая учебник, Вы каждую вторую страницу считаете «неважной»!
3. Сделайте подготовку к экзаменам творческим занятием!
4. Используйте время сессии для развития своих интеллектуальных и эмоциональных способностей!
5. Впадать в панику в период сессии – «дурной тон»!
6. Не обманывайте себя «высиживанием» времени за книгой!
7. Любите успевать, а не наоборот!
8. Полезно и шпаргалки писать, но только, чтобы лучше запомнить!
9. Вытянув билет, не делайте «большие глаза», преподаватель может не то подумать!
10. Готовясь по билету, садитесь ближе к столу преподавателя!
11. Отвечая по вопросу, соблюдайте логику и не забываете о выводах!
12. Не согласны с оценкой – соберитесь «с духом» и скажите об этом!
13. Не согласны с оценкой, но боитесь возмутиться, значит, знаете еще хуже, чем считает преподаватель!
14. Желание хорошей оценки полезно сочетать с волей «к победе»!
15. Ваш «убитый» вид на экзамене не причина, чтобы преподаватель «сдался»!

### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 304с.
2. Азаров Ю.В. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 448с.
3. Азаров Ю. В. Студент: возможности личностного роста// Высшее образование в России. – 2002. - №1. – С.50-57.
4. Айнштейн В. Чего не нужно делать// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 43-47.

5. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юркевич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки: Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 312с.
6. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования// Педагогика. - 2000. - №2. - С.11-16.
7. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск: Изд-во МнГПУ, 1990. - 559с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 339с.
9. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. - 574с.
10. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М.: Экономика, 1991. - 415с.
11. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. - 2002. - №4. - С. 115-121.
12. Арендт Х. Ситуация человека. Разделы 24-26 главы У// Вопросы философии. - 1998. - №11. - С. 131-142.
13. Арнольдov А.И. Культура: современный портрет. - М.: МГУК, 1997. - 30с.
14. Арнольдov А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. - М.: Изд-во МГИК, 1992. - 240с.
15. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным?// Вопросы философии. - 2000. - №7. - С.37-43.
16. Бабошина Е.Б., Ворошилов А.К., Шатных А.В. Гуманизация образовательной среды: культурологический подход: Методическое пособие для работников образования/ Под общей ред. Е.Б. Бабошиной. - Курган: Изд-во Курганского ИПКиПРО, 2002. - 124с.
17. Батоцыренова К. Г. Основы теории гуманитарной подготовки студентов технического вуза (на базе пед. технологии): 13. 00. 08: Дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. - М., 2000. - 383с.
18. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения. Голографический подход// Образование и наука. Изв. Урал. Науч.-образ. центра РАО. - 1999. - №2. - С. 34-44.
19. Бекешкина И.Э. Структура личности (методологический анализ). - Киев: Наукова думка, 1986. - 130с.
20. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы// Педагогика. - 1992. - №1. - С.61-66.
21. Белобородова А.Е. Теоретические основы и педагогическая технология подготовки студентов университета к миротворческому воспитанию школьников: Авт. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. - Челябинск, 2002. - 37с.
22. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994. - 480с. - (Мыслители XX века).
23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 420с.
24. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России// Педагогика. - 1995. - №1. - С.89-95.
25. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования// Педагогика. - 2000. - №5. - С. 13-20.

26. Бестужев-Лада И.В. Поворот школы к человеку// Народное образование. - 1995. - №8-9. - С.
27. Бестужев-Лада И.В. Цели образования: идеал, оптимум, норма// Гуманизация образования. - 2000. - №1. - С.8-20.
28. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в ХХ1 век. - М.: Изд-во полит. литер., 1990. - 413с.
29. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания// Инновационная школа. - 2000. - №1. - С.19-26.
30. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность// Педагогика. - 1999. - №3. - С.37-43.
31. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система// Психологический журнал. – 1999. – т.20. - №5. – С. 38-44.
32. Бурлуцкая М., Рубина Л., Шапко И. Мнения студентов о качестве образования в педвузе// Народное образование. – 2002. - №5. – С.82-94.
33. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода)/ Быстрицкий Е.К., Козловский В.П., Пролеев С.В., Малахов В.А.; Отв ред Е.К. Быстрицкий. – Киев; наук. Думка, 1991. – 176с.
34. Вербицкая Н.О. Теоретические основы витагенного образования взрослых: Монография/ Урал. Гос. пед. ун-т; Урал. Отд-ние РАО. – Екатеринбург, 2001. – 377с.
35. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере// Русский космизм: Антология философской мысли/ Сост. С.Г.Семенов, А.Г.Гачевой... - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - С.303-312.
36. Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания// Педагогика. - 1999. - №8. - С.91-100.
37. Весна М.А. Педагогическая синергетика: Монография. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405с.
38. Видт И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 164с.
39. Викторова Л.Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы: Дис. на соиск. уч. ст. д. пед. н. – Ростов н/Д., 1999. – 300с.
40. Виноградов В., Синюк А. Подготовка специалиста как человека культуры// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 40-43.
41. Вишневский М.И. и др. Философия образования и проблема человека: (Учеб. Пособие) (М.И. Вишневский, В.А. Костенич, ЯИ. Трещенок. – Могилев: Изд-во МГУ, 1997. – 68с.
42. Ворошилов А.К. Самовоспитание как средство личностного развития учащихся: Учебно-методическое пособие. – Курган: Изд-во ИПКиПРО Курганской области, 2002. – 56с.
43. Гаврилюк В.В. Становление и функционирование института образования: региональные аспекты: Авт. дис. на соиск. уч. ст. д-ра социол. наук. – Тюмень, 1998. – 39с.
44. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры: (Прогн. гипотеза образоват. триумфа). – М.: МПСИ, 1997. – 117с.

45. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее: Кризис образования в России на пороге ХХ1 века/ МО РФ, Челябин. Фил.ИПО. - Челябинск, 1993. - 240с.
46. Гершунский Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия: Опыт экспертного исследования российского и американского менталитетов. – М.: Флинта, 1999. – 604с.
47. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХ1 века. - М., 1997.
48. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448с.
49. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: Учебное пособие. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. - 88с.
50. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт пед. когитологии/ ЛГУ. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 142с.
51. Гинецинский В.И. Образовательный стандарт - проблема теоретической педагогики//Педагогика. - 1999. - №8. - С12-15.
52. Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся сообщество// Лучшие страницы педагогической прессы. - 2001. - №1. - С.3-12.
53. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Издание официальное. - Москва: Госуд. Комитет РФ по высшему образованию. - Москва, 1995. - 383с.
54. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография. - Магнитогорск: МаГУ, 2000. - 195с.
55. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций / Калинин. гос. ун-т. – Калининград: КГУ, 1995. – 93с.
56. Григорьева Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода: 13. 00. 01: Дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 450с.
57. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 320с.
58. Гуманитарное знание. Сущность и функции. Межвуз. сб./ Под ред. Г.А. Подкорытова. - СПб., 1991. – 152с.
59. Гумбольдт А. «Человек – гражданин Вселенной»// Высшее образование в России. – 2000. - №5. – С. 115-120.
60. Гусейнов А.А. Сослагательное наклонение морали// Вопросы философии. – 2001. - №5. – С.3-33.
61. Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Образование личности: Пособие для преподавателей. – М.: Фирма «Интерпракс», 1994. – 134с.
62. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения/ Рос. Акад. обр. психол. ин-т, Междун. ассоц. «Развивающее обучение». – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 542с.
63. Деруз Ж.-Л.. Социология образования: в поисках общества// Журнал социологии и социальной антропологии. - 1999. - Том 2. - С.179-191.
64. Диагностический материал по изучению Я-концептуальных характеристик личности студента и преподавателя/ Сост. Е.Б. Бабошина. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 29с.
65. Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избр. труды/ Сост. А.Г. Апресян. –

- М.: Гардарики, 2002. – 523с.
66. Дубровский Д.И. Проблема идеального.- М.: Мысль, 1983. – 228с.
  67. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. - Екатеринбург: «Наука», Уральское отделение, 1998. - 312с.
  68. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра (педагогический и квалифицирующий аспекты)//Высшее образование в России. - 2000. - №3. - С.3-13.
  69. Загвязинский В.И., Амонашвили Ш.А., Закирова А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания// Педагогика. – 2002. - №9. – С. 3-11.
  70. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160с.
  71. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. – Свердловск: Сред. – Урал. кн. изд-во, 1971. – 183с.
  72. Загрекова Л.В. Деловая игра в технологической подготовке будущего учителя// Педагогика. - 1994. - №6. - С.24-31.
  73. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: Дис. на соиск. уч. ст. д.п.н. – Тюмень, 2001. – 306с.
  74. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456с.
  75. Зорилова Л.С. Духовные идеалы личности: теория, история и современные проблемы формирования: Дис. на соиск. уч. ст. д. культурологии. – М., 1999. – 505с.
  76. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: введение в человековедение: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. – 280с.
  77. Зубра А.С. Культура личности как духовная ценность: Пособие для педагогов, воспитателей, студентов. –Мн.: Университетское, 2001. – 184с.
  78. Зубра А.С. Культура умственного труда: Учебное пособие. - Мн.: РИПО, 1997. - 215с.
  79. Зыков В.В. Профессиональное образование в социокультурном контексте региона (опыт социологического анализа): Авт. дис. на соиск. уч. ст. докт. социол. наук. – Тюмень, 2001. – 47с.
  80. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании: Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКПРО, 2003. – 101с.
  81. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения. - Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1991. - 304с.
  82. Как построить свое «Я»/ Под ред. В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1991. - 136с.
  83. Качество подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. Материалы научно-практ конф. КГУ. – Курган: Изд-во КГУ, 1998. – 137с.
  84. Квятковский Е.В. Самопроявление личности как педагогическая проблема// Педагогика. - 1993. - №2. – С34-37.
  85. Келасьев В.Н. Интегративная концепция человека. - СПб., 1992. - 208с.

86. Коваль Б. Смыслы жизни: мнения и со-мнения. – М.: ООО «Северо-Принт», 2001. – 491с.
87. Коган Л.Н. Теория культуры: Учебное пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 160с.
88. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М.: Мысль, 1984.
89. Козловский В.П. Культурный смысл: генезис и функции/ АН УССР. Ин-т философии. – Киев: Наук. Думка, 1989. – 128с.
90. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКПРО, 2002. – 24с.
91. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса// Педагогика. - 1999. - №3. - С.43-49.
92. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: Авт. дис. на соиск. уч. ст. к. пед. н. – Екатеринбург, 2000. – 39с.
93. Коршунова Н.П. Педагогическое образование без педагогики// Педагогика. - 2000. - №2. - С.41-48.
94. Кривых С.В. Теория и практика реализации антропоэкологического подхода к построению образовательных систем. – Тюмень, 2000. – 469с.
95. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272с.
96. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1990. - 142с.
97. Кругликов В.А. Образ «человека культуры». – М.: Наука, 1988. – 152с.
98. Кругликов В.А. Пространство и время «человека культуры»// Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987. – С. 169 – 199.
99. Кругликов В.И. Организация рейтингового контроля при определении уровня знаний студентов по учебной дисциплине. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 42с.
100. Кувакин В. Современный гуманизм // Высшее образование в России. – 2002. - № 4. – С. 41–54.
101. Кудрина Е. Л. Диверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства. 13.00. 05. , 13. 00. 08: Дис. на соиск. уч. ст. д. пед. н. – М., 1999. – 376с.
102. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. завед. Слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160с.
103. Культура и мироотношение. Межвуз. сб. науч. ст. – Петрозаводск, 1990. – 110с.
104. Культурная деятельность: опыт социологического исследования/ Отв. ред. д-р фил. наук. Л.Н. Коган. - М.: Наука, 1981. - 240с.
105. Культуротворческая среда и ее роль в системе профессионального образования. 25 октября 2001 года. – Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2001. – 58с.
106. Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия: Мат. гор. науч.-практ. конф. 28 апреля 1998г., Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 76с.
107. Кун Т. Структура научных революций/ Пер. с англ. Сост. В.Ю. Кузнецов. –



- М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 608с.
108. Кутырев В.А. Человек XX1 века: уходящая натура// Человек. – 2001. - №1. – С. 9-17.
109. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 159с.
110. Кучер И.В. Социокультурные факторы эффективности высшего технического образования. – Дис. на соиск. уч. ст. канд. социол. наук. – Тюмень, 2002. – 168с.
111. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XX1 века// Психологический журнал. – 2000. – т. 21. - №3. – С. 73-87.
112. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. - М.: «Ключ -С», 1999. - 224с.
113. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - 2-е изд., перераб.. - М.: Высш. шк., 1991. - 224с.
114. Лелеко В.В. Пространство повседневности как предмет культурологического анализа. – Авт. дис. на соиск. уч. ст. д-р культурол. наук. –С.-П., 2002. – 35с.
115. Ленк Г. Проблемы ответственности в этике экономики и технологии// Вопросы философии. – 1998. - №11. – С. 30-43.
116. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392с.
117. Лихачев Б.Т. Цели воспитания личности// Педагогика. - 1991. - №4. - С.65-69.
118. Личность в современном мире (социально-психологические проблемы): Материалы Международной конференции 24-25 апреля 2001г. - Курган: Изд-во КГУ, 2001. - 246с.
119. Личность и научно-технический прогресс/ И.М.Чудинова, А.А. Гордиенко, Л.Г. Борисова и др.- Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. - 301с.
120. Логинова Ю.Ю. Педагогические условия развития активной позиции специалиста: Авт. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 23с.
121. Лях В.И. Культурогенез как проблема теории культуры. – Дис. на соиск. уч. ст. д-ра филос. наук. – Москва, 1999. – 275с.
122. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - 2-е изд., изм. и доп. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1992. – 415с.
123. Мамардашвили М. К. Мысль в культуре// Философские науки. - 1989. - №11. - С.75-81.
124. Мамонтов С.П. Основы культурологии. - 2-е изд., доп. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 272с.
125. Маркуш Д. Общество культуры: культурный состав современности// Вопросы философии. - 1993. - №11. - С.16-29.
126. Мелешко Е.Д. Философия непротivления Л.Н. Толстого: систематическое учение и духовный опыт: Авт. дис. на соиск. уч. ст. д-ра филос. наук. – Москва, 1999. – 40с.
127. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста// Высшее образование в России. – 2000. - №5. – С. 19-26.
128. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: «Аграф», 1998. – 480с.
129. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351с.
130. Моисеев Н.Н. Человек. Среда. Общество. – М.: Наука, 1982. – 240с.

131. Моль А. Социодинамика культуры / Пер. с фр., вступ. ст., ред. и прим. Б.В. Бирюкова, Р.Х. Зарипова и С.Н. Плотникова. – М.: Прогресс, 1973. – 406с.
132. Москаленко Л.В. Гуманизация и гуманитаризация современного культурологического образования (школьная образовательная деятельность). – Спец. 24.00.01. – Теория культуры. Авт. дис. на соиск. уч. ст. канд. культуры. – Краснодар, 2001. – 22с.
133. Муравьев И.Б. Экзистенциальный диалог в современной ментальности: Дис. на соиск. уч. ст. канд. филос. наук. – Тюмень, 1998. – 173с.
131. Мурашов В.И. Дух как субъект и объект педагогики: Курс интеграл. педагогики. – М.: РИЦ «Татьянин день», 1994. – Вып. 2. – 124с.
134. Неретина С., Огурцов А. Время культуры. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. – 344с.
135. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304с.
136. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания// Педагогика. – 1998. - №3. – С.3-10.
137. Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280с.
138. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития/ Под ред. М.И. Кондакова. - М.: Просвещение, 1986.
139. Образование в условиях формирования нового типа культуры: Материалы круглого стола. 7 октября 2002г. – СПб.: СПбГУП, 2002. – 72с.
140. Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – 252с.
141. Образ человека в зеркале гуманизма: Учеб. пособие по пед. антропологии (Н.В. Ревякин, О.Ф. Кудрявцев). – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 396с.
142. Общеευропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов/ Под ред. Л.И. Глухарева, В. Страды. – М.: Изд-во МГУ, 1995. –384с.
143. Овчинников В.Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека: Моногр. - М.: Высшая школа, 1994. - 87с.
144. Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной деятельности самостоятельности студентов (на материале предметов гуманитарного цикла). Авт. дис. на соиск. уч. ст. д.пед.н. – Магнитогорск, 1999. – 42с.
145. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика// Человек. – 2001. - №3. – С. 5-18.
146. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика// Человек. – 2001. - №4. – С. 18-28.
147. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. - М.: Онега, 1994. - 272с.
148. Оконь В. Основы проблемного обучения/Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208с.
149. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? - Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1992. - 148с.
150. Орлов А.А. Педагогика: Концепция и учебная программа курса для суд. пед.

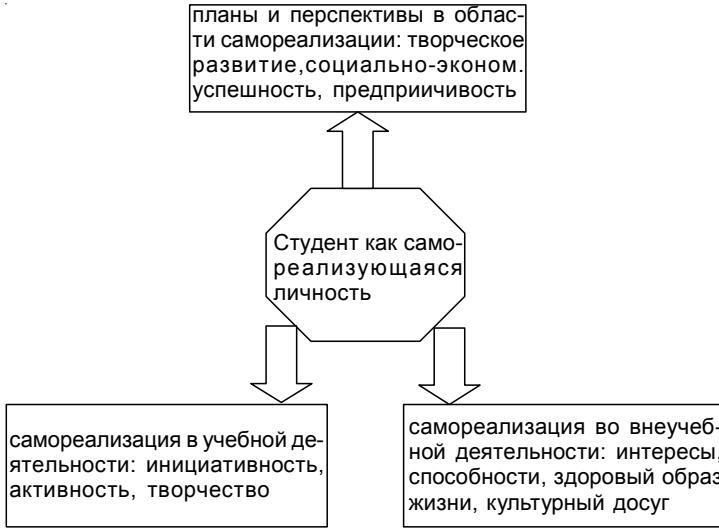
- вуза./ А.А. Орлов. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34с.
151. Ортега -и- Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве: Сборник/ Пер. с исп. – М.: Радуга, 1991. – 639с.
152. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий// Вестн. высш. Школы. - 1991.
153. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: Авт. дис. на соиск. уч. ст. канд.пед.наук. – Омск, 2000. – 20с.
154. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.
155. Педагогическое творчество и формирование общей профессиональной культуры мышления: Метод. рек. по изуч. теме/ Подг. О.С. Анисимов. – М.: Центр науч.-техн. инф., проп. и рекламы, 1990. – 66с.
156. Перегудов Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. - М.:Знание, 1990. - 41с.
157. Перспективы развития системы непрерывного образования/ Под ред. Б.С. Гершунского. - М.: Педагогика, 1990. - 224с.
158. Петров И.Ф. Культурные потребности личности: дифференцированный подход. – Дис. на соиск. уч. ст. д-ра филос. наук. – Тюмень, 1997. – 276с.
159. Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление развитием: Авт. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. – Москва, 1994.
160. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. - М.: МГУ, 1989. - 216с.
161. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255с.
162. Петровский В.А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М., 1993.
163. Пивоваров Д.В. Дух, душа и смысл жизни человека. - Философия религии: Учеб. пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 91с.
164. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354с.
165. Питина Л.С. Эмоционально-ценностный компонент содержания педагогических дисциплин// Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докл. Междун. науч.-практ. конф. (26-28 сент. 2000г.) ч. 2. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та. 2000. – С. 89-94.
166. Попкова Н. Философия в инженерно-техническом вузе// Высшее образование в России. – 2002. - №2. – С.80-83.
167. Поппер К. Нормальная наука и опасности, связанные с ней// Структура научных революций: Пер. с англ./ Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – С. 527-539.
168. Поснова М. В. Сущность и социально-культурная обусловленность гуманизации образования. 17. 00. 08. – Теория и история культуры: Дис. на соиск. уч. ст. канд. филос. наук. – М., 1999. – 141с.
169. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. - Киев: Рад. школа, 1988. - 187с.

170. Практическая психология для преподавателей. - М.: Информ. Изд. дом «Филинь», 1997. - 328с.
171. Проблемы вузовской и школьной педагогики: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения»/ Глазов. гос. пед. ин-т. - Глазов, 2001. - 168с.
172. Проблемы научного обеспечения модернизации российского образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Тула, 26-27 сентября 2002г.). – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. – 239с.
173. Профессиограмма педагога-организатора/ Акад. последипл. обр. /Сост.: В.Т. Кабуш и др./ - Мн.: АПО, 1999. – 17с.
174. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект/ Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. - М.: Педагогика, 1982. - 144с.
175. Псевдонаучное знание в современной культуре (материалы «Круглого стола») Выст.: В.А. Лекторский, А.Ф. Зотов, В.Н. Порус, А.П. Огурцов, И.Т. Косавин, Д.М. Фельдман, Б.И. Пружинин, С.С. Гусев)..// Вопросы философии. – 2001. - №6. – С.3-32.
176. Пуйман С.А., Тихонова И.Г., Четев В.В. Изучаем педагогику вместе: Учеб.-метод. пособие. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 84с.
177. Развитие логического и творческого мышления студентов и учащихся при изучении физики и химии: Сб. науч. тр. – Курган: Изд-во Курганского ун-та, 1999. – 73с.
178. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений/ Под ред. Загвязинского В.И., Гильманов С.А. - М.: Изд-во АСОПир, 1998. - 108с.
179. Разумов А. Человек в истории и вечности// Высшее образование в России. – 2000. - №5. – С. 45-55.
180. Ремизов В.А. Ценностно-мировоззренческий анализ культуры личности: Дис. на соиск. уч. ст. д-ра культурологии. – М., 2000. – 60с.
181. Рикер П. Человек как предмет философии// Вопросы философии. – 1989. - №2. – С. 41-51.
182. Риккерт Г. Науки о природе и культуре. М., 1998.
183. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688с.
184. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1976. – 416с.
185. Рыжак М. Стандарты образования и современная российская школа // Народное образование. 1995. - №8-9. - С.
186. Сальникова О.Е. Пути и условия отбора содержания образования в культуросообразных дидактических системах: Авт. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Тула, 1999. – 25с.
187. Семенов В.Д. Вопреки, но благодаря (этюды по педагогической антропологии конца XX века). – Екатеринбург: Изд-во «УралНаука», 1999. – 77с.
188. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 240с.

189. Ситникова С.В. Самооценка как фактор совершенствования профессионализма педагога/ Мин. обл. ин-т усов. учит. – Мн.: МОИУУ, 1996. – 18с.
190. Смирнова З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: Авт. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Саратов, 2001. – 25с.
191. Сноу Ч.П. Две культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 144с.
192. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. ст./ Сост. И отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – 128с.
193. Современный словарь по педагогике. / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928с.
194. Социальные проблемы образования: Сб. науч. тр./ Под ред. д-ра филос. наук Л.Я Рубиной. – Свердловск, 1991. – 121с.
195. Сохраняева Т. «Массовый человек» как субъект образования // Высшее образование в России. – 2002. - №4. – С.99-106.
196. Станкевич Л.П. Проблемы целостности личности (Гносеологический аспект). - М.: ВШ, 1987. - 134с.
197. Степанова И.Н., П.Ф. Комогоров. Феномен толерантности в теоретических измерениях// Наука и образование Зауралья. - 2000. - №2. - С.262-268.
198. Таланов В. Любовь к поиску истины// Высшее образование в России. – 2000. - №4. – С. 122-124.
199. Татур Ю. Образовательные программы: традиции и новаторство// Высшее образование в России. – 2000. - №4. – С. 12-17.
200. Тодоров Л.В. Понятие культуры и построение теории содержания образования//Педагогика. - 1999. - №8. - С.3-12.
201. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/ Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544с.
202. Томилина Н.Ю. Структура и динамика ценностных ориентаций студенчества в условиях преобразования современного российского общества (региональный аспект): Дис. на соиск. уч. ст. к.п.н. – М., 2000. – 205с.
203. Трофимова С. Высшая школа как объект постнеклассической науки// Высшее образование в России. – 2000. - №4. – С. 31-35.
204. Трубина Е.Г. Идентичность в мире множественности: прозрения Ханны Арендт// Вопросы философии. – 1998. - №11. – С. 116-131.
205. Турченко В.Н. Стратегия устойчивого развития образования// Через образование к культуре мира, взаимопониманию и устойчивому развитию: Междун. симпозиум. – Новосибирск, 2000.
206. Турченко В.Н., Шафранов-Куцев Г.Ф. Россия: от экстремальности к устойчивости. Методология устойчивого развития. – Тюмень: ТГУ. 2000. – С. 106-134.
207. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие/ Под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448с.
208. Федоров И. Качество образования – категория фундаментальная// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 3-8.
209. Философия ценностей: Тезисы Российской конференции (Курган, 26-27 марта 1998г.). – Курган: Изд-во Курганского ун-та, 1998. – 225с.

210. Флиер А.А. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая Книга, 2002. – 492с.
211. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб. Пер. с англ. и нем. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
212. Фролов И. Наука и философия о человеке// Высшее образование в России. – 2000. - №2. – С. 99-103.
213. Фромм Э. Человек для себя/ Пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. – Мн.: «Коллегиум», 1992. – 253с.
214. Хабарова Е, Орлова И., Соломонов В. Экологизация образования в многоуровневой системе // Высшее образование в России. – 2002. - №2. – С. 96-100.
215. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности// Вопросы философии. – 1989. - №2. – С. 35-41.
216. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье// Вопросы психологии. – 1999. – №2.
217. Холодная М.С. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - М., 1997.
218. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода/ Под ред И.Т. Фролова. – М.: Эдиториал, 1999. – 176с.
219. Черная Л.А. «Новая философская антропология» М.Шелера и история культуры// Вопросы философии. - 1999. - №7. - С.127-140.
220. Чукаев О.В. Организация исследовательской работы по педагогике студентов педвузов: Учеб.-метод. пособие по спецкурсу/ Науч. ред. А.А. Орлов. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2001. – 132с.
221. Шалютин С.М. Что значит воспитать человека? // Наука и образование Зауралья. - 1998. - №1. - С.81-83.
222. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. - М.: Педагогика, 1981. - 208с.
223. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 512с.
224. Шибаява М.М. Человеческая субъективность и культура/ Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987. - С.135-167.
225. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя/ Моск. гос. пед. ун-т им. В.И.Л. – М.: Ставрополь: СГПИ, 1991. – 179с.
226. Эволюция. Язык. Познание. –М.: Языки русской культуры, 2000. – 272с.
227. Юстус И.В. Теоретико-методологические основы развития духовной культуры студентов университета: Авт. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. – Самара, 2002. – 38с.
228. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. - 2000. - Том 21. - №4. - С.79-88.
229. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128с.

**СОПОСТАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВ ИДЕАЛЬНО  
САМОРЕАЛИЗУЮЩЕГОСЯ И ТИПИЧНОГО СТУДЕНТА  
ОБРАЗ «ИДЕАЛЬНОГО» СТУДЕНТА**



**ОБРАЗ ТИПИЧНОГО СТУДЕНТА**



**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПО ИЗУЧЕНИЮ  
Я-КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА  
И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
ВУЗА**

**Анкета 1 «Кто я?»**

**Определение индивидуалистических и коллективистических  
тенденций личности**

**Примечание.** Анкета составлена автором с учетом основных типологических различий, выделяемых культурологами между индивидуалистическими и коллективистическими обществами.

**Способ ответа:** выберите предпочтительный для вас вариант либо укажите процентное соотношение между предложенными выборами. В случае ответа на третий пункт анкеты продолжите предложение.

1. Главная цель человека в обществе:
  - а) самореализация;
  - б) гармония с обществом.
2. Главное для меня:
  - а) забота о себе и своих близких;
  - б) забота о своей роли в обществе, преданность делу.
3. «Я – это...»
  4. Мое поведение определяется:
    - а) мотивацией к достижению;
    - б) принадлежностью к кому-либо, чему-либо.
5. Я склонен считать, что люди должны оцениваться:
  - а) по одним и тем же ценностным критериям;
  - б) в зависимости от того, какое место они занимают в моей жизни, я склонен оценивать их по-разному.
6. Лучшее угощение я дам:
  - а) любому гостю;
  - б) сохраню для самых близких и дорогих.
7. В жизни я:
  - а) образую собственные привязанности и общение;
  - б) придерживаюсь того, что есть, что получил в начале жизни.
8. Для меня важнее:
  - а) личные цели;
  - б) интересы моих близких, друзей.
9. Своих учеников я воспитываю:
  - а) в духе верности самим себе;
  - б) в духе преданности и бескорыстия во имя интересов других.
10. В своих учениках я желал бы видеть:
  - а) способность к формированию собственных взглядов и их защите;
  - б) умение соглашаться, считаться с мнением других.
11. Я считаю:
  - а) нормальным нахождение человека в разнородных социальных группах практически одновременно;
  - б) человек непоследователен и фальшив, если принадлежит сразу нескольким и очень разным социальным кругам.



12. Конфликты между супругами и их родителями должны решаться:
  - а) в пользу отношений «родители – дети»;
  - б) в пользу отношений «супруги».
13. Для меня:
  - а) не одно и то же семья и трудовой коллектив;
  - б) и то, и другое я считаю для себя одинаково важным.
14. Разногласия внутри группы:
  - а) всегда нежелательны;
  - б) иногда очень полезны.
15. Человек должен быть уверен в себе:
  - а) чтобы делать то, что он хочет;
  - б) чтобы не быть обузой для других.
16. Я – коллективист:
  - а) на работе;
  - б) дома;
  - в) (нигде, везде).
17. Я – индивидуалист:
  - а) на работе;
  - б) дома;
  - в) (нигде, везде).
18. Я поступаю так, как я поступаю, так как:
  - а) придерживаюсь принятых норм и правил;
  - б) верен своим взглядам и убеждениям, не обязательно совпадающим с общепринятым.
19. Если я успешен в группе, я:
  - а) считаю это своей заслугой;
  - б) считаю заслугой и всех других.
20. Я больше настроен:
  - а) задумываться о себе и своем поведении;
  - б) задумываться о других и их поведении.
21. Оценивая себя, важно помнить:
  - а) «сам себя не похвалишь...»;
  - б) скромность всегда похвальна.

**Обработка результатов:** сумма полученных предпочтений под буквой «а» свидетельствует об индивидуалистических выборах личности, в то время как сумма предпочтений под буквой б свидетельствует о коллективистических мотивах в поведении личности. Особую группу составляют ответы на №№ 16 и 17. Конкретный выбор личности суммируется, в зависимости от ответа, либо с индивидуалистическими (под буквой а), либо с коллективистическими (под буквой б) выборами.

Ответ на третий вопрос выявляет особенности идентификации личности, в том числе социальной самоидентификации (значимые для личности ее составляющие), способы типичного самовосприятия на данном этапе жизни (по возрасту, социальной роли в обществе и т.д.), особенности самопрезентации (характер, зеркальная самооценка, другие способы оценивания себя среди других); ответы могут также указывать на отдельные сложности процесса самоидентификации и самопрезентации (на низкую самооценку, явные и скрытые комплексы личности и т.д.). Ответы по данному пункту могут также выявлять стремления личности, ее мотивационную направленность на конкретные достижения в саморазвитии.

## Анкета 2

**Определение личностной значимости для студентов содержания учебных дисциплин общекультурной подготовки (ГСЭ) (Госстандарты высшего профессионального образования. Москва, 1995, 2000), а также характера их преподавания в вузе (составитель Е.Б. Бабошина)**

1. Определите по 10-балльной системе степень личностной значимости для Вас изученных (изучаемых) Вами следующих дисциплин:

1. Иностранный язык.
2. Физическая культура.
3. Отечественная история.
4. Культурология.
5. Политология.
6. Правоведение.
7. Психология (или психологические дисциплины).
8. Педагогика (или педагогические дисциплины).
9. Русский язык и культура речи.
10. Социология.
11. Философия.
12. Экономика.

А также:

1. Математика.
2. Информатика.
3. Физика.
4. Химия.
5. Биология с основами экологии.

А также:

1. Возрастная анатомия, физиология и гигиена.
2. Основы медицинских знаний.
3. Безопасность жизнедеятельности.
4. Технические и аудиовизуальные средства.
5. Теория и методика обучения предмету.

2. Отметьте дисциплины (3-5), оказавшие особое на Вас влияние.

3. Поясните, с чем связано значимое влияние указанной выше учеб-

ной дисциплины (дисциплин):

- а) специфика дисциплины;
- б) влияние преподавателя;
- в) свой интерес;
- г) пригодится в будущей жизни (профессии);
- д) другое (допишите). \_\_\_\_\_

4. Связываете ли Вы оказанное (оказываемое) влияние на Вас той или иной дисциплины с личностью преподавателя? (1 - да, 2 - нет).

5. Если «да», то с какими личностными чертами преподавателя Вы связываете это влияние (укажите в 10-балльной системе):

- а) позитивное:
  - открытость,
  - демократичность,
  - доброжелательность,
  - отзывчивость,

- творческая,
- эрудированность,
- культура общения и поведения,
- независимость суждений,
- справедливость,
- требовательность,
- принципиальность,
- лояльность,
- уважительность,
- культура умственного труда,
- прогрессивность взглядов,
- скромность,
- терпимость к инакомыслию,
- способность к самосовершенствованию,
- самокритичность,
- профессионализм,
- трудолюбие,
- увлеченность,
- другое;

б) негативное:

- «закрытость»,
- авторитарность,
- недоброжелательность,
- отсутствие творческой,
- низкая эрудированность,
- «докультура» общения и поведения,
- несамостоятельность в убеждениях, взглядах,
- несправедливость,
- нетребовательность,
- беспринципность,
- безапелляционность,
- агрессивность,
- низкая умственная культура,
- консерватизм взглядов,
- высокомерие,
- невыдержанность,
- отсутствие желания самосовершенствоваться,
- отсутствие самокритичности,
- дилетантизм,
- низкая работоспособность,
- отстраненность от предмета,
- другое.

6. Какой стиль преподавания Вы считаете наиболее продуктивным для культурного становления студентов:

- а) авторитарный;
- б) демократический;
- в) смешанный.

7. Проранжируйте особенности преподавания с позиции их позитивного влияния на личностное становление студентов:

- а) информативность;

- б) проблемность изложения;**
- в) дискуссионность;**
- г) эстетика преподавания;**
- д) личностный смысл материала;**
- е) эмоциональность, артистизм;**
- ж) заинтересованность преподавателя.**

8. Какие из перечисленных особенностей преподавания наиболее всего характерны для образовательной среды, в которой Вы учитесь? (Перечислите основные, наиболее часто встречающиеся особенности преподавания).

9. Оказала ли (оказывает) на Вас образовательная среда вуза позитивное значимое общекультурное влияние на становление Вас как личности:

- а) да;**
- б) нет;**
- в) затрудняюсь сказать.**

10. Какое именно влияние оказала (оказывает) на Вас образовательная среда вуза (?):

- а) формирование научного мировоззрения;**
- б) формирование нравственных качеств;**
- в) формирование культуры общения и поведения;**
- г) формирование профессиональной культуры;**
- д) другое.**

### **Анкета 3**

#### **Определение типа образовательной среды**

1. Чьи интересы и ценности ставятся на 1 место в данной образовательной среде:

- а) личности; б) общества (группы)?**

2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия: а) преподаватель к студенту; б) студент к преподавателю?

3. Какая форма воспитательного, обучающего взаимодействия преимущественно осуществляется в данной образовательной среде: а) индивидуальная; б) коллективная (групповая)?

4. Практикуются ли в данной образовательной среде наказания, любые приемы давления, нажима на личность студента: а) да; б) нет?

5. Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление личностью студента какой-либо инициативы: а) да; б) нет?

6. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде проявление личностью студента какой-либо инициативы: а) да; б) нет.

### **Анкета 4**

#### **Определение типа преподавания на основе самооценки преподавателя**

1. Чьи интересы и ценности Вы ставите на 1 место в образовательном процессе:

- а) личности; б) общества (группы)?**

2. Кто к кому обычно подстраивается в процессе взаимодействия: а) Вы к студенту; б) студент к Вам?

3. Какая форма воспитательного, обучающего взаимодействия преимущественно используется Вами в образовательном процессе: а) индивидуальная; б) коллективная (групповая)?

4. Практикуются ли Вами в образовательной деятельности какие бы то ни было наказания, приемы давления, нажима на личность студента: а) да; б) нет? В случае положительного ответа поясните, какие именно используются приемы давления, с какой целью?

5. Стимулируется ли Вами проявление личностью студента какой-либо инициативы: а) да; б) нет? В случае положительного ответа поясните, каким образом это делается?

6. Находят ли какой-либо положительный отклик у Вас те или иные творческие проявления личности студента: а) да; б) нет? В случае положительного ответа поясните, какой именно?

### **Тест 1**

#### **Ваше понимание профессиональной роли педагога**

Каковы, по-вашему мнению, главные знания и умения педагога (оцените по 10-балльной шкале: 5 – первоочередной важности; 4 – важное; 3 – достаточно важное; 2 – не играет решающей роли; 0 – нейтрально; -1 – скорее отрицательная роль; -2 – видимо, играет отрицательную роль; -3 – явно отрицательная роль; -4 – приносит вред в педагогическом процессе; -5 – приносит сильный вред).

1 – в любой ситуации помнить, что студент – это личность, беречь его достоинство;

2 – умение правильно и грамотно говорить, обладать богатым словарным запасом, быть эрудитом;

3 – умение доверительно и открыто общаться, вести диалог;

4 – умение превращать студентов в соавторов учебного процесса;

5 – умение ставить на место нарушающих дисциплину, беречь достоинство преподавателя;

6 – умение слушать студента, интересоваться его мнением;

7 – знание потребностей и интересов учащихся;

8 – оберегать симпатичных вам студентов от дурных влияний, разных проблемных ситуаций;

9 – умение обеспечить активную роль студентов на занятии;

10 – умение адаптировать любой материал к возрастным и индивидуальным особенностям студентов;

11 – умение держать дистанцию, не выходить за рамки роли преподавателя, не становиться на один уровень со студентами;

12 – умение добиться того, чтобы все студенты следовали за ходом мысли преподавателя, слушали его внимательно;

13 – не выделять любимчиков, равно принимая всех студентов;

14 – умение достигать дисциплины на занятии, добиваться того, чтобы все студенты усвоили материал;

15 – умение при любых обстоятельствах следовать плану занятия;

16 – умение выделять в студенте главное – его учебные возможности и работоспособность, отвлекаясь от второстепенных черт личности;

17 – умение оставить все свои чувства в стороне, руководствуясь в общении со студентом только целесообразностью;

18 – умение вчувствоваться во внутренний мир студента.

**Обработка результатов:** Вопросы разбиты на пары: 1-5, 13-8, 3-11, 9-14, 4-15, 6-12, 10-2, 18-17, где первый номер – свидетельство интереса педагога к личности студента, ориентации на его творческое саморазви-

тие и сотворчество с ним, желание вжиться в его внутренний мир, стремление адаптировать учебный материал. Второй номер в паре говорит об обратном: вы мало интересуетесь личностью обучающегося, ориентируетесь в основном на свои действия, не стремитесь к сотрудничеству, склонны к авторитаризму.

В соответствии с этим нормальные ответы: положительное число для суммы баллов вопросов 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 18 и отрицательная сумма баллов вопросов – 2, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17.

### **Тест 2** **Качества педагога**

Оцените по пятибалльной шкале (поставьте + в соответствующей графе) уровень сформированности качеств личности педагога у себя или попросите это сделать своего коллегу. Цифра «5» означает высшее проявление качества, а цифра «1» свидетельствует о его полном отсутствии.

*Таблица 1*

Качества личности	1	2	3	4	5
Чуткость					
Справедливость					
Требовательность к другим					
Уравновешенность					
Ответственность					
Терпеливость					
Доброжелательность					
Инициативность					
Творчество					
Самоконтроль					
Общительность					
Требовательность к себе					
Чувство собственного достоинства					
Трудолюбие					
Эмоциональность					
Целеустремленность					
Чувство такта					
Чувство юмора					
Оптимизм					
Искренность					

**Обработка результатов:** Уровень сформированности профессионально-значимых качеств определяется суммой баллов, набранной при оценке (или самооценке). За высокий уровень принимается сумма в пределах от 81 до 100 баллов, средний – 60, выше среднего – от 61 до 80, ниже среднего – от 59 до 40, низкий – от 39 до 20 баллов. Содержательная интерпретация уровня производится на основе приведенных личностных качеств.

### Тест 3

#### Тип центрации – направленности вашей педагогической деятельности

Пожалуйста, сосредоточьтесь, поскольку вы должны очень четко и обоснованно сделать выбор того или иного варианта ответа. Для этого прочитайте начало утверждения и варианты его продолжения. Выберите только то продолжение, с которым вы полностью согласны. Если же все варианты вас не устраивают, допишите собственный вариант в свободной строке. Выбранный вариант ответа необходимо выделить, обведя кружком букву перед ним. Не задумывайтесь слишком долго над каждым суждением - правильный выбор чаще тот, который был первым.

#### 1. Более всего мне как педагогу удается:

- а) воспитывать студентов;
- б) организовывать моих коллег на новые начинания, будь то дела или отдых;
- в) реализовывать свои способности и возможности в педагогическом труде;
- д) совершенствовать методику преподавания моего предмета;
- е) добросовестно выполнять все обязанности.

#### 2. Занимаясь повышением своей квалификации, я особое внимание уделяю вопросам:

- а) чтению методической литературы;
- б) психологии студентов;
- в) работе с семьей;
- г) самосовершенствованию во всех областях;
- д) созданию оптимального климата в нашем педагогическом коллективе;
- е) входящим в план работы школы.

#### 3. Я считаю, что настоящую оценку моего труда могут дать:

- а) мои коллеги-предметники или мои друзья по школе;
- б) скорее всего я сам(а);
- в) мои студенты;
- г) декан, администрация;
- д) родители студентов;
- е) кто был на моих занятиях.

#### 4. Мне кажется, что снижение качества обучения в последнее время связано:

- а) с ослаблением контроля со стороны администрации;
- б) с отсутствием взаимопонимания между коллегами, что децентрализует педагогические усилия коллектива;
- в) с недоработкой отдельных преподавателей, так как я делаю все возможное для предотвращения этого;
- г) с недостатками программ и методик, усложнением содержания образования;
- д) с недостаточным контролем со стороны родителей;
- е) с перегруженностью студентов.

#### 5. При возможности я бы выбрал следующую форму аттестации:

- а) обсуждение моей работы на заседании кафедры;
- б) опрос студентов о моей работе;
- в) как решит администрация;

- г) разработка методического пособия или серия открытых занятий;
- д) анкетирование студентов;
- е) письменный отчет (анализ или обобщение) за период между аттестациями.

**6. Если бы педагогов готовили в вузах с учетом их индивидуальных склонностей, я бы выбрал специальность:**

- а) преподаватель-инспектор (контроль за работой всех структур);
- б) преподаватель-методист (научно-методическая работа);
- в) преподаватель-психотерапевт (нормализация климата, устранение конфликтов, их профилактика и др.);
- г) преподаватель-консультант по личным проблемам;
- д) преподаватель-мастер (наставник по становлению педагогического мастерства);
- е) преподаватель-воспитатель (организационная и воспитательная деятельность среди студентов).

**7. Я очень расстраиваюсь, если неприятности на работе связаны:**

- а) с жалобой на меня администрации;
- б) с неудачно проведенным занятием при его тщательной подготовке;
- в) с грубостью и бестактностью коллег;
- г) с выяснением отношений с родителями;
- д) с критикой в мой адрес в присутствии студентов;
- е) с конфликтом между мной и студентами.

**8. Если охарактеризовать мое педагогическое призвание, то я:**

- а) такой же педагог, как и большинство в нашем коллективе;
- б) если отбросить излишнюю скромность – незаурядная личность и педагог со своим неповторимым почерком работы;
- в) я заботливый и внимательный родитель;
- г) воспитатель человеческих душ;
- д) изобретатель и конструктор урока;
- е) вечно непоседливый и неуспокоенный оптимист, преданный профессии.

**9. Мне бы доставило наибольшее удовольствие, если бы в день юбилея:**

- а) коллеги организовали банкет с поздравлениями, песнями, экспромтами и т.д.;
- б) в университете появился приказ о моем поощрении;
- в) мне присвоили более высокое звание;
- г) о моей работе появилась заметка в педагогической газете или журнале;
- д) ко мне домой с поздравлениями пришли бывшие ученики;
- е) меня поздравила общественность (шефы, студенты, работники образовательных учреждений).

**10. Наиболее ярким воспоминанием моего детства являются:**

- а) мои старшие друзья, которые воспринимали меня как сверстника и дали мне много больше чем мои сверстники;
- б) постоянное усилие разобраться во всем самому и необходимость добиться всего самостоятельно;
- в) игры, которые я придумывал, увлекая остальных;
- г) упрёки мамы за то, что я отдавал все, что можно отдать, даже если это было последним для меня;



- д) наказание от строгих родителей;  
 е) огромное количество друзей, которые всегда окружали меня.

**Таблица 2**

**Обработка результатов**

№ вопроса утверждения	Тип центрации					
	<b>К</b>	<b>«Я»</b>	<b>Г</b>	<b>А</b>	<b>Р</b>	<b>М</b>
	Кон- форм- ная	Эгоцен- триче- ская	Гума- нисти- ческая	Авто- ритар- ная	Ориентир- ованная на заказ- чика	Мето- диче- ская
1	Б	В	А	Е	Г	Д
2	Д	Г	Б	Е	В	А
3	А	Б	В	Г	Д	Е
4	Б	В	Е	А	Д	Г
5	А	Е	Д	В	Б	Г
6	В	Д	Е	А	Г	Б
7	В	Д	Е	А	Г	Б
8	Е	Б	Г	А	В	Д
9	А	Г	Д	Б	Е	В
10	Е	Б	Г	А	Д	В
Итого в баллах						

**Интерпретация результатов**

**К** – центрация на интересах (мнениях) своих коллег, или конформная центрация. Наблюдается у педагогов, склонных к организаторской и воспитательной деятельности с разными возрастными группами. Подвержены коллективным идеям, не конфликтны.

**«Я»** - центрация на интересах (потребностях) своего «Я», эгоцентрическая центрация. Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу. Возможны конфликты с коллегами и администрацией при ограничении свободы действий. При благоприятных условиях чаще реализуют свои возможности.

**Г** – центрация на интересах обучающихся. Профессионально значимая центрация. Вся деятельность направлена на гуманизацию учебного процесса. Индивидуальный стиль поведения характеризуется вниманием и чуткостью.

**А** – центрация на интересах (требованиях) администрации. Характерна для педагогов с нереализованными индивидуальными особенностями в силу их исполнительности и репродуктивности. Свойственна большая зависимость от оценок инспектирующих органов.

**Р** – центрация на интересах «заказчиков», возможно, родителей. Возможно необъективное оценивание обучающихся.

**М** – центрация на интересах (требованиях) средств и методов, или познавательная центрация. Характерна для педагогов творческого типа. Основное направление их деятельности – совершенствование педагогической технологии обучения и воспитания. Иногда приводит к невниманию к личности обучающегося. Могут стать прекрасными руководителями методических объединений.

## **Анкета-тест 4**

### **Самооценка методологической культуры преподавателя**

При ответе на вопросы теста вы должны по девятибалльной шкале оценить степень выраженности соответствующих знаний, умений и личностных качеств.

1 балл – очень низкий уровень оцениваемого качества или оно у вас еще не проявлено.

2 балла – низкий.

3 балла – ниже среднего.

4 балла – чуть ниже среднего.

5 баллов – средний уровень.

6 баллов – чуть выше среднего.

7 баллов – выше среднего.

8 баллов – высокий.

9 баллов – очень высокий.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При выставлении оценки мысленно представьте себе высший (9-й) уровень развития соответствующего качества и очень низкий уровень (1-й), а затем найдите себе место на девятибалльной шкале. Обведите выбранный балл самооценки кружком.

1. В какой степени вы испытываете потребности в области обучения или воспитания что-то исследовать, реформировать?

2. Если у вас возникла какая-то блестящая педагогическая идея, то в какой степени вы способны, предварительно теоретически ее обосновав, экспериментально проверить?

3. В какой степени вы способны четко сформулировать суть исследуемой проблемы, цель, объект, предмет, рабочую гипотезу, задачи исследования, спланировать эксперимент?

4. В какой степени вы владеете такими методами педагогического исследования, как моделирование педагогических процессов, анкетирование, тестирование?

5. Как вы высоко оцениваете свои умения разработать самостоятельно анкету, тест?

6. В какой степени в процессе и при обработке результатов педагогического эксперимента вы способны использовать методы математической статистики, компьютерную технику?

7. Участвовали ли вы ранее в организации какого-либо педагогического эксперимента и какова была ваша активность, ответственность, степень участия?

8. Способны ли вы назвать основные методологические принципы педагогического исследования, а, главное, в какой степени вы способны их применять?

9. Способны ли вы и в какой степени, обобщив результаты педагогического эксперимента, написать статью, выступить на научном семинаре, на научной конференции?

10. Как высоко вы оцениваете свои умения и способности вести научные дискуссии, отстаивать свою точку зрения по какому-либо спорному методологическому вопросу, педагогической проблеме?

По результатам ответов на выше поставленные вопросы вы можете определить общий уровень вашей методологической культуры.

<b>Суммарное число баллов</b>	<b>Уровень методологической культуры</b>
10-18	1 – очень низкий
19-27	2 – низкий
28-36	3 – ниже среднего
37-45	4 – чуть ниже среднего
46-54	5 – средний
55-63	6 – чуть выше среднего
64-72	7 – выше среднего
73-81	8 – высокий
82-90	9 – очень высокий

### **Тест 5**

#### **Качества личности, характеризующие ее интеллигентность**

<b>Гражданские качества</b>	<b>Баллы</b>
1. Социальная активность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Гражданское мужество	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Правдолюбие	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Демократизм	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Интернационализм	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Независимость суждений	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Принципиальность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Подвижничество	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. Прогрессивность взглядов	1 2 3 4 5 6 7 8 9
<b>Нравственные качества</b>	
10. Тактичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11. Совестьливость	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. Скромность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13. Честность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. Уважительность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. Душевность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. Отзывчивость	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Обязательность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. Доброжелательность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
<b>Интеллектуальные качества</b>	
19. Способность понять другого	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. Терпимость к инакомыслию	1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. Творческая активность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. Критичность мышления	1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Способность к самоанализу	1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. Способность к самообразованию	1 2 3 4 5 6 7 8 9
25. Способность к самосовершенствованию	1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. Самокритичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
27. Эрудированность	1 2 3 4 5 6 7 8 9
<b>Общая культура</b>	
28. Культура общения и поведения	1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Культура умственного труда	1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. Эстетическая и художественная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9

31. Физическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. Профессиональная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. Экологическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. Экономическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9
35. Правовая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. Политическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Результаты самооценки вышеперечисленных качеств также могут быть использованы для расчета среднего балла( уровня) развития гражданских качеств, нравственных, интеллектуальных черт и общей культуры личности.

После этого можно рассчитать средний уровень интеллигентности личности в целом. Далее сравниваются результаты, полученные на основе теста и по открытой 9-балльной шкале, и дается усредненная оценка уровня интеллигентности личности.

Открытая 9-балльная шкала и результаты тестирования дают богатый материал для размышления и разработки индивидуальных программ саморазвития интеллигентности личности.

### **Тест 6**

#### ***Оценка уровня творческого потенциала личности***

В тесте используется девятибалльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При самооценке мысленно представьте себе наивысший уровень развития соответствующего качества и низший уровень и найдите себе место на девятибалльной шкале.

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?
2. Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристиков, то есть генераторов идей, то в какой степени вы – генератор идей?
3. В какой степени вы относите себя к людям решительным?
4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?
5. Насколько вы способны проявить требовательность и настойчивость, чтобы люди, которые обещали вам что-то, выполнили бы свое обещание?
6. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями в адрес кого-либо?
7. Как часто решение возникающих у вас проблем зависит от вашей энергии и напористости?
8. Какой процент людей в вашем коллективе чаще всего поддерживают вас, ваши инициативы и предложения?
9. Как часто у вас бывает оптимистичное и веселое настроение?
10. Если все проблемы, которые приходилось вам решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, то каков средний удельный вес всех практических проблем?
11. Как часто вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?
12. В какой степени ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для вас проблем?

13. Как часто у вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе вам приходится брать на себя?

14. Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

15. Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

16. Как много людей среди ваших друзей и близких, которые считают вас человеком воспитанным и интеллигентным?

17. Как часто вам в вашей жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?

18. Как часто вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?

По результатам самооценки вы можете далее построить свой профиль творческих качеств и определить, к какому типу творческой личности вы относитесь (по наивысшему уровню развития соответствующего качества).

Кроме того, вы можете определить уровень вашего творческого потенциала на основе суммарного числа набранных вами баллов.

- |                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| 1. целеустремленный | 10. практик          |
| 2. эврист           | 11. принципиальный   |
| 3. решительный      | 12. коммуникабельный |
| 4. гибкий           | 13. лидер            |
| 5. требовательный   | 14. реализатор       |
| 6. независимый      | 15. новатор          |
| 7. энергичный       | 16. интеллигент      |
| 8. авторитарный     | 17. революционер     |
| 9. оптимист         | 18. реформатор       |

Таблица 3

Суммарное число баллов	Уровень творческого потенциала личности
18-39	1 – очень низкий уровень
40-54	2 – очень низкий
55-69	3 – ниже среднего
70-84	4 – чуть ниже среднего
85-99	5 – средний уровень
100-114	6 – чуть выше среднего
115-129	7 – выше среднего
130-142	8 – высокий уровень
143-162	9 – очень высокий уровень

### Тест 7

#### Оценка способности к саморазвитию, самообразованию

1. За что вас ценят ваши друзья ?

А. преданный и верный друг. Б. Сильный и готов в трудную минуту за них постоять. В. Эрудированный, интересный собеседник.

2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Целеустремленный. Б. Трудолюбивый. В. Отзывчивый.

3. Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?

А. Думаю, что чаще всего это пустая трата времени. Б. Я пытался это делать, но нерегулярно. В. Положительно, так как я давно это делаю.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться?

А. Не хватает времени. В. Нет подходящей литературы. В. Не всегда хватает силы воли и настойчивости.

5. Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов?

А. Невнимательный. Б. Переоцениваю свои способности. В. Точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика более всего подходит вам.

А. Настойчивый. Б. Усидчивый. В. Доброжелательный.

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Решительный. Б. Любознательный. В. Справедливый.

8. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Генератор идей. Б. Критик. В. Организатор.

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени.

А. Сила воли. Б. Память. В. Обязательность.

10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время?

А. Занимаюсь любимым делом, есть хобби. Б. Читаю художественную литературу.

В. Провожу время с друзьями либо в кругу семьи.

11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?

А. Научная фантастика. Б. Религия. В. Психология.

12. Кем бы вы могли себя максимально реализовать?

А. Спортсменом. Б. Ученым. В. Художником.

13. Каким чаще всего считают или считали вас учителя?

А. Трудолюбивым. Б. Сообразительным. В. Дисциплинированным.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего?

А. Живи и наслаждайся жизнью. Б. Жить, чтобы больше знать и уметь.

В. Жизнь прожить – не поле перейти.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу?

А. Человек здоровый, сильный духом. Б. Человек много знающий и умеющий. В. Человек, независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане?

А. Думаю, что да. Б. Скорее всего, да. В. Как повезет.

17. Какие фильмы вам больше всего нравятся?

А. Приключенческо-романтические. Б. Комедийно-развлекательные. В. Философские.

18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда бы вы предпочли его истратить?

А. Путешествовал бы и посмотрел мир. Б. Поехал бы учиться за границу и вложил деньги в любимое дело. В. Купил бы коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и жил бы в свое удовольствие.

Таблица 4

**Обработка результатов**

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1			а) 2 б) 3 в) 1
2	а) 2 б) 1 в) 3	10	а) 1 б) 2 в) 3
3	а) 3 б) 2 в) 1	11	а) 1 б) 3 в) 2
4	а) 1 б) 2 в) 3	12	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 3 б) 2 в) 1	13	а) 1 б) 3 в) 2
6	а) 2 б) 3 в) 1	14	а) 1 б) 3 в) 2
7	а) 3 б) 2 в) 1	15	а) 1 б) 3 в) 2
8	а) 2 б) 3 в) 1	16	а) 3 б) 2 в) 1
9	а) 3 б) 2 в) 1	17	а) 2 б) 1 в) 3
	а) 2 б) 3 в) 1	18	а) 2 б) 3 в) 1

**Примечания:** 9 баллов – очень высокий уровень. 8 баллов – высокий уровень. 7 баллов – значительно выше среднего. 6 баллов – чуть выше среднего. 5 баллов – средний уровень. 4 балла – чуть выше среднего. 3 балла – средний уровень. 2 балла – чуть ниже среднего. 1 балла - низкий.

**Тест 8**

**Оценка трудолюбия и работоспособности**

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из трех вариантов ответа.

1. Часто ли вы выполняете работу, которую вполне можно было бы передать другим?

А. Да. Б. Редко. В. Очень редко.

2. Как часто из-за занятости вы обедаете наспех?

А. Часто. Б. Редко. В. Очень редко.

3. Как часто ту работу, которую вы не успели выполнить днем, вы выполняете вечером?

А. Редко. Б. Периодически. В. Часто.

4. Что для вас характерно?

А. Вы работаете больше других. Б. Вы работаете как все. В. Вы работаете меньше всех за счет организованности.

5. Можно ли сказать, что физически вы были бы более крепким и здоровым, если бы были бы менее усердны в учебе или на работе?

А. Да. Б. Трудно сказать. В. Нет.

6. Замечаете ли вы, что из-за усердия в работе, учебе вы мало времени уделяете общению с друзьями?

А. Да. Б. Трудно сказать. В. Нет.

7. Не характерно ли для вас то, что уровень работоспособности в последнее время стал несколько падать?

А. Да. Б. Ответить затрудняюсь. В. Нет.

8. Замечаете ли вы, что в последнее время теряете интерес к знако-

- мым и друзьям, которые не связаны с вашей учебной, работой?
- А. Да. Б. Ответить затрудняюсь. В. Нет.
9. Подстраиваете ли вы свой образ жизни под нужды учебы, работы?
- А. Да. Б. Когда как. В. Скорее всего, нет.
10. Способны ли вы заставить себя работать в любых условиях?
- А. Да. Б. Когда как. В. Нет.
11. Раздражают ли вас люди, которые отдыхают, в то время как вы работаете?
- А. Да. Б. Когда как. В. Нет.
12. Как часто вы увлечены работой, учебой?
- А. Часто. Б. Периодически. В. Редко.
13. Были ли в последнее время у вас ситуации, чтобы вы не могли заснуть, думая о своих проблемах по учебе или работе?
- А. Часто. Б. Периодически. В. Редко.
14. В каком темпе вам присуще работать?
- А. Медленно, но качественно. Б. Когда как. В. Быстро, но не всегда качественно.
15. Работаете ли вы во время каникул, отпуска?
- А. Чаще всего да. Б. Иногда. В. Нет.
16. Что для вас характерно с точки зрения профессионального самоопределения?
- А. Я давно выбрал для себя профессию и стремлюсь профессионально самосовершенствоваться. Б. Я точно знаю, какая профессия мне больше всего подходит, но для того, чтобы овладеть ею, нет подходящих условий. В. Я еще не решил, какая профессия мне подходит.
17. Что бы вы предпочли?
- А. Иметь очень интересную и творческую работу, пусть также не высокооплачиваемую. Б. Работу, где требуется трудолюбие и упорство, высокооплачиваемую. В. Работу, не требующую большого напряжения и сил, но достаточно прилично оплачиваемую.
18. Считали ли вас родители, учителя человеком усидчивым и прилежным?
- А. Да. Б. Когда как. В. Нет.

**Таблица 5**

**Обработка результатов**

Суммарное число баллов	Уровень трудолюбия и работоспособности
18-25	1 – очень низкий
26-28	2 – низкий
29-31	3 – ниже среднего
32-34	4 – чуть ниже среднего
35-37	5 – средний
38-40	6 – чуть выше среднего
41-43	7 – выше среднего
44-46	8 – высокий
47-54	9 – очень высокий

При подсчете суммарного числа баллов ответы оцениваются: а) 3 бал-



ла; б) 2 балла; в) 1 балл.

Однако следует иметь в виду, что лучшие результаты – это 7-й, 8-й уровни. 9-й – очень высокий уровень трудолюбия и работоспособности часто характеризуется как «работоголизм», то есть чрезмерное усердие в работе, которое нередко приводит к стрессовым ситуациям и даже истощению нервной системы. Поэтому, развивая в себе трудолюбие и работоспособность, важно, как и во всем, знать меру и не превращаться в «работоголика»!

### **Тест 9**

#### **Оценка способностей личности к принятию творческих ответственных решений**

При ответе на поставленные вопросы старайтесь быть не лучше и не хуже, чем вы есть на самом деле. Чем более искренними будут ваши ответы, тем более объективную и надежную информацию вы получите о себе самом. Отвечайте так, как вам подсказывает мысль при первом прочтении вопроса, подчеркивая слова «да» и «нет».

1. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя и ни с кем не советуюсь (1 – да, 2 – нет).

2. Я чаще всего имею точку зрения, которая не совпадает с мнением моего руководителя (1 – да, 2 – нет).

3. Я придерживаюсь точки зрения, что безвыходных ситуаций не существует (1 – да, 2 – нет).

4. Я всегда говорю только правду (2 – да, 1 – нет).

5. Я быстро осваиваю новые виды деятельности (1 – да, 2 – нет).

6. В оценке людей я больше доверяю собственной интуиции, чем суждениям других людей (1 – да, 2 – нет).

7. Принимая ответственное решение, я мучительно долго анализирую все «за» и «против» (2 – да, 1 – нет).

8. Начатое дело я стремлюсь доводить до конца (1 – да, 2 – нет).

9. Я считаю, что в коллективе лучше «не высываться», чтобы меньше было всяких неприятностей (2 – да, 1 – нет).

10. Прежде чем купить крупную вещь, я стараюсь посоветоваться с близкими мне людьми (2 – да, 1 – нет).

11. Я стараюсь жить только сегодняшним днем (2 – да, 1 – нет).

12. Играя в шахматы и другие интеллектуальные игры, я стремлюсь во что бы то ни стало выиграть (1 – да, 2 – нет).

13. Решая сложную проблему, я мысленно логически проигрываю все возможные варианты ее решения (1 – да, 2 – нет).

14. Довольно часто на собрании трудового коллектива я высказываю мнение, отличное от мнения других (1 – да, 2 – нет).

15. На собраниях коллектива я выступаю часто экспромтом, предварительно не готовясь (1 – да, 2 – нет).

16. Я думаю, что в своей жизни я не совершил крупных ошибок (1 – да, 2 – нет).

17. Я часто ловлю себя на мысли, что строю фантастические проекты, которым не суждено сбыться (1 – да, 2 – нет).

18. В споре мои аргументы чаще всего бывают более убедительными (2 – да, 1 – нет).

19. Я могу поступиться принципами, если того требуют интересы дела (1 – да, 2 – нет).

20. Где бы я ни работал, с руководством у меня складываются хорошие отношения (2 – да, 1 – нет).
21. Первая идея, принимаемого мною того или иного решения, всегда бывает самая правильная (1 – да, 2 – нет).
22. В кругу своих знакомых мне иногда хочется сделать что-то неожиданно оригинальное (1 – да, 2 – нет).
23. Логика некоторых моих поступков не всегда сразу понятна даже моим близким знакомым, хотя потом оказывается, что я поступил правильно (1 – да, 2 – нет).
24. Думаю, что в моей жизни мне удавалось решить ряд крупных проблем (1 – да, 2 – нет).
25. Меня трудно переубедить, если я что-то уже решил (1 – да, 2 – нет).
26. Решая для себя какой-то жизненно важный вопрос, я стараюсь продумать и предусмотреть все до мелочей (2 – да, 1 – нет).
27. Ради дела я могу принять рискованное решение, если даже шансы на успех невелики (1 – да, 2 – нет).
28. Мои друзья считают, что я живу только сегодняшним днем (2 – да, 1 – нет).
29. В свои дела я посвящаю как можно меньшее число людей (1 – да, 2 – нет).
30. Я не выступаю против своего руководителя, если не убежден, что меня поддержит коллектив (2 – да, 1 – нет).
31. Мои знакомые относят меня к числу людей «с перспективой» (1 – да, 2 – нет).
32. В своей жизни я никогда никуда не опаздывал (2 – да, 1 – нет).
33. Если бы передо мной встал вопрос о женитьбе (замужестве), то я бы не стал советоваться с родителями, а поставил бы их перед фактом (1 – да, 2 – нет).
34. Я думаю, что я отношусь к числу людей, которые предвидят развитие событий в нашем коллективе на год-два вперед (1 – да, 2 – нет).
35. Бывают ситуации, когда я бросаю монету и по тому – «орел» или «решка» делаю выбор в спорном для меня вопросе (2 – да, 1 – нет).
36. В коллективе считают, что на меня можно положиться как на надежного сотрудника (1 – да, 2 – нет).
37. Я систематически веду дневник, где анализирую свои промахи и достижения (2 – да, 1 – нет).
38. Я имею привычку планировать свою работу на год – два вперед (1 – да, 2 – нет).
39. Некоторые мои друзья и близкие считают меня перестраховщиком (2 – да, 1 – нет).
40. Мои коллеги по работе считают меня бескомпромиссным (1 – да, 2 – нет).
41. Среди моих друзей есть люди, которые мне явно не нравятся (1 – да, 2 – нет).
42. Все, что я обещаю сделать, всегда выполняю независимо от того, удобно мне или нет (1 – да, 2 – нет).
43. У меня бывают мысли, которые я стараюсь скрыть от других (1 – да, 2 – нет).
44. Не все мои привычки хороши и желательны (1 – да, 2 – нет).

45. Иногда за проезд в общественном транспорте я не плачу, если не опасаясь проверки (1 – да, 2 – нет).

46. Я беспокоюсь о своем здоровье (1 – да, 2 – нет).

47. Я придерживаюсь правила: лучше промолчать, чем говорить только правду (2 – да, 1 – нет).

При подсчете набранных вами баллов используйте шкалу оценок (в баллах) к тесту. Например, суммируя баллы ваших ответов на вопросы №1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 33, 40, вы получили число 11. Это значит, уровень «решительности» у вас «выше среднего». Или, например, за ответы на вопросы № 4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46 вы набрали суммарное число баллов, равное 17. Это значит, что вы имеете «высокий» уровень лживости. То есть при ответе на вопросы были не искренни, и результатам вашего тестирования доверять нельзя.

**Таблица 6**

**Обработка результатов:**

Тип	Суммарное число баллов	Тип	Просуммируйте баллы ответов на вопросы №
Решительный	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	Осторожный	1,2,7,9,10,27,30,34,40
Ответственный	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	Безответственный	1,2,9,14,20,23,25,29,41
Стратег	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	Тактик	11,12,13,16,23,24,28,35,39
Интуитивист	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	Логик	6,11,15,16,18,21,23,30,32
Творческий	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	Консервативный	1,3,13,17,19,22, 23,30,32
Честный	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	Лживый	4,9,33,42,43,44,45,46,47

Уровень развития: 9 - очень высокий.  
10 - высокий.  
Сумма 11,12 - выше среднего.  
Сумма 13,14 - средний.  
Сумма 15,16 - выше среднего.  
17 - высокий.  
18 - очень высокий.

**Тест 10**

**Уровень тревожности вашей личности (по Спилбергу-Ханину)**

**Инструкция**

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ ОБЫЧНО. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Самооценка проводится по четырем уровням: **почти никогда – 1 балл, иногда – 2 балла, часто – 3 балла, почти всегда – 4 балла.**

1. Я испытываю удовольствие.
2. Я быстро устаю
3. Я легко могу заплакать.
4. Я хотел бы быть таким же, как и другие.
5. Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения.
6. Обычно я чувствую себя бодрим.
7. Я спокоен, хладнокровен, собран.
8. Ожидаемые трудности обычно очень сильно тревожат меня.

9. Я слишком переживаю из-за пустяков.
10. Я вполне счастлив.
11. Я принимаю все слишком близко к сердцу.
12. Мне не хватает уверенности в себе.
13. Обычно я чувствую себя в безопасности.
14. Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей.
15. У меня бывает хандра.
16. Я доволен.
17. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня.
18. Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу забыть о них.
19. Я уравновешенный человек.
20. Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах.

### **Обработка результатов**

Показатель личностной тревожности (ЛТ) подсчитывается по формуле:

$$\text{ЛТ} = \text{Е1} - \text{Е2} + 35,$$

где **Е1** – сумма выбранных цифр по пунктам шкалы – **2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20**; **Е2** – сумма остальных цифр по пунктам **1, 6, 7, 10, 13, 16, 19**. При интерпретации показателей используются следующие ориентировочные оценки: **до 30 – низкая тревожность, 31-45 – умеренная тревожность, 46 и более – высокая тревожность.**

### **Тест 11 Эмпатия**

*(по Т.П. Гавриловой с коррекцией составителя)*

По каждому суждению имеется семь вариантов ответа: **7 – безусловно согласен, 6 – согласен, 5 – скорее согласен, чем нет; 4 – трудно сказать определенно; 3 – скорее не согласен, чем согласен; 2 – не согласен; 1 – абсолютно не согласен.**

1. Всегда поддержку и подбодрю, если кто-нибудь из моих друзей терпит неудачу.
2. Чувствую настроение другого, даже если человек пытается его скрыть.
3. Если происходит какое-либо событие, которое захватывает всех, то я никогда не остаюсь равнодушным.
4. В разговорах с товарищами избегаю тем, которые могут задеть собеседника.
5. Добиваясь цели, стараюсь выбирать те средства, которые бы не ущемляли окружающих.
6. Переживаю, если в моем присутствии кого-нибудь обижают.
7. На мою поддержку и сочувствие может рассчитывать даже тот, у кого со мной натянутые отношения.
8. Высказывая критические замечания, стараюсь не обидеть собеседника.

9. Со мной хочется поделиться, посоветоваться в трудную минуту.  
10. Искренне радуюсь, когда в жизни моего товарища (подруги) происходит что-то хорошее.  
11. Я могу посочувствовать, даже если у меня самого неприятности.  
12. Если я не согласен с чьим-либо мнением, то, как правило, не превращаю дискуссию в бесполезный спор.

### **Обработка результатов**

Подсчитайте сумму цифр. **63 и выше – высокий уровень эмпатии, 37-62 – средний, 36 и ниже – низкий.**

## **Тест 12**

### **Определение особенностей менталитета личности**

*(составитель Е.Б. Бабошина)*

Выберите в каждом случае предпочтительные для Вас лично утверждения либо укажите примерное процентное соотношение Ваших предпочтений по предлагаемым утверждениям. При ответе на 1, 2, 3, 5 пункты теста уместны и желательны пояснения.

1. Выберите наиболее верное, на Ваш взгляд, утверждение.  
А. Истина как добро. Б. Добро как истина.
2. Какое из словосочетаний вам ближе Вашему мироотношению?  
А. Мир и человек. Б. Человек в мире.
3. С каким утверждением Вам проще согласиться?  
А. Человек для мира. Б. Мир для человека.
4. Какой взгляд на человека Вам более привычен?  
А. Человек – объект изучения. Б. Человек – субъект познания.
5. В работе, учебе Вам более важна:  
а) ориентация на результат; б) ориентация на процесс, его характер.  
6. Определите, что более верно:  
а) интеллектуальные качества личности – основа ее культуры; б) духовность – залог позитивного развития личности, в том числе интеллектуального.
7. В работе, учебе Вы чаще проявляете установку:  
а) на получение творческого продукта; б) на творческую самореализацию в деятельности, ее продукте.
8. В работе, учебе Вам более близок:  
а) технологический стиль деятельности; б) интуитивно-спонтанный, творческий стиль деятельности.

### **Обработка результатов**

Тест позволяет лучше понять особенности менталитета личности. Выявляет меру и характер личностных установок на гуманитарный характер деятельности либо на научно-технологический. Первые ответы в большей мере говорят об естественнонаучном характере восприятия мира, вторые – о гуманитарном. Значительное превалирование ответов **а** может также свидетельствовать о склонности личности к сциентизму и технократизму, в то время как доминирование ответов **б** свидетельствует о гуманистическом мировосприятии личности. Однако в любом случае интерпретация конкретных результатов тестирования не может быть однозначной и механической, предполагает творческий и индивидуализированный характер их интерпретации.

### **Список литературы**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 574с.
2. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: Учебное пособие. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88с.
3. Гозман Л.Я., Ажигихина Н.И. Психология симпатий. – М., 1998. – С. 94-95.
4. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург: «Деловая книга». 1999. – 272с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: «Феникс», 1997. – 736с.
6. Шевандрин Н.И. Психодиганостика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512с.

Приложение 3

## **ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО САМОРАЗВИТИЮ СТУДЕНТОВ**

### **1. Информация к размышлению:**

#### **«ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВЫЙ ЧЕЛОВЕК»**

«Психологически здоровые люди лишены комплексов, их поведение естественно и раскованно...Жизнь их всегда полна смысла, имеет цель – будь то забота о благе народа или о благе конкретных людей... Они умеют отдаваться своей цели полностью. В любой работе такие люди заметны: их мышление отличается большой самостоятельностью, независимостью от предрассудков времени, авторитетов. Психологически здоровые люди – большие жизнелюбы: они умеют получать удовольствие от жизни в большом и малом – и от аромата цветка, и от красоты математической формулы...Такая личность исключительно оптимистична. Даже в самой катастрофической ситуации она не теряет надежды, и это нередко дает силы найти выход. Это личность необычайно активная - никогда не ждет, пока кто-то начнет работу, стремится взяться за дело сам, выложиться в любом деле до конца. Не боится неудач – умеет достойно пережить их, не сломаться.

И самое главное...: такие люди отличаются очень высокой степенью самооценки. Нет, они не преувеличивают собственных достоинств и стремятся каждую минуту стать лучше, преодолеть свои недостатки, но и уважают себя. Уважают в себе личность, человеческое достоинство. Именно такие люди ... глубже и полнее способны любить... Именно они вызывают ответную любовь – сила их чувств теснейшим образом связана с высоким развитием их личности».

(Гозман Л.Я., Ажигихина Н.И. Психология симпатий. – М., 1988. – С.94-95).

#### **Вопросы и задания:**

1. Согласны ли Вы высказанным мнением о психологически здоровых людях?
2. Передайте свое представление о психологическом здоровье личности.
3. Как часто Вы встречаетесь с психологически здоровыми людьми?
4. Перечислите основные причины, вызывающие, по Вашему мнению, психическое нездоровье личности. Можно ли их нейтрализовать? Учить? Предупредить?
5. Связываете ли Вы психологическое здоровье личности с ее творческим развитием. Каким образом?

6. Если Вас заинтересовал ответ на предыдущий вопрос, подготовьте и проведите в группе диспут на тему: «Творчество – залог душевного здоровья!?»

### **Задание на саморазвитие**

Проанализируйте состояние своего психического здоровья и составьте программу самосовершенствования.

## **2. Задания по развитию мышления (ориентир на саногенность)**

Доподумайте афоризм:

*Тишина – это...*

*Не обязательно жить, но...*

*Если жизнь не в радость....*

*Неудача, что и успех,...*

*Жизнь будет интересовать Вас, если...*

*Если при столкновении с книгой, раздаётся пустой звук...*

*Жизнь не подарок...*

*Жизнь – подарок...*

Упражнение развивает образность мышления, его ассоциативность, альтернативный характер. Выполнение задания может способствовать смене смысловых установок.

Продолжите сами этот ряд. Если Вам понравилось это упражнение, заведите блокнот «собственных афоризмов» и время от времени записывайте туда наиболее понравившиеся собственные мысли. Регулярность может перейти в привычку. Попутно разовьете в себе способность к точности выражения мыслей, способность к рассуждению.

### **Задания на развитие внимательности и наблюдательности, точности восприятия (развиваются рефлексивные способности, способность к самопритию)**

1. Попробуйте мысленно услышать одни и те же слова, сказанные разными голосами, с разным акцентом, разной громкости. Какой голос Вам показался более приятным? Близким? Чужим? Как это связано с Вашим настроением?

Устраивает ли Вас Ваш собственный голос? Попробуйте его полюбить, но, прежде поработайте над его приятным звучанием. Выберите наиболее приятный для Вас диапазон, частоту, громкость для: официального общения, домашнего общения, общения в кругу друзей, общения с любимым человеком, с ребенком.

2. Высшая форма развития наблюдательности – умение «фотографировать» окружающую действительность. Чем лучше развита эта способность, тем более бессознательно это происходит, но при необходимости нужное «всплывает» в памяти.

**Задание.** Изберите объектом какую-либо часть окружающей действительности, посмотрите на нее, через мгновение (2-3 секунды) закройте глаза и попытайтесь в мелочах представить либо нарисовать интересующий Вас объект. Откройте глаза и сравните с тем, что есть. Можете поставить себе оценку за работу. Регулярные тренировки разовьют Вашу внимательность, помогут успешнее учиться.

3. Попросите кого-нибудь прочитать текст сначала медленно и громко, потом быстрее и тише. Повторите каждое предложение из слова в слово

(«из тона в тон»). Упражнение развивает «чуткость» на восприятие словесной информации, подспудное улавливание ее смыслов. Развивает диапазон восприятия и память.

***Придумайте себе свои упражнения на саморазвитие и не забывайте прибегать к ним!***

Приложение 4

## **РЕЗУЛЬТАТ АНАЛИЗА ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА** (один из возможных вариантов)

### **Пояснительная записка**

Анализ характерологических особенностей личности студента является актуальной проблемой современного образования. Обращение к конкретно-типологическим характеристикам студентов является необходимым условием реализации гуманистического, а также личносно ориентированного подходов в образовании.

Важнейшими сторонами индивидуально-психологических особенностей являются:

- а) мотивация личности;
- б) его социальное положение и социальный статус;
- в) особенности его самоидентификации;
- г) характеристики рефлексивного компонента личности.

**P.S.** С целью популяризации результатов анализа нами была избрана научно-популярная форма их представления.

### **THIS IS A STUDENT**

В соответствии с психологическим подходом к определению личностного роста на основе ведущих потребностей (А. Маслоу) личности начнем анализ с основополагающих позиций – **Первой Ступни** (ступени). Содержательную основу данной позиции составляют **«родители»**, что свидетельствует об его зависимости от них (по крайней мере, экономической).

**Вторая ступня** (ступень) выявляет другую немаловажную социальную направленность личности студента – на **создание своего круга друзей**. Это важнейший способ самовыражения студента (проявление коллективизма, дружелюбия, нередко порождающее «круговую поруку»).

В совокупности данные особенности определяют общую **«неравносность»**, неустойчивость его социальных интересов, социального положения. Вместе с тем для многих студентов эта неопределенность способствует их **«вечному алиби»**.

Нельзя не учесть, что фактически **«золотым сечением»** среди других индивидуально-типологических особенностей личности студента является его **гении(й)таль(ия)ная ста(у)дия**, в соответствии с учением З. Фрейда, что определяет **гендерный подход к рассмотрению личности студента**.

Так, студент (он же юноша) склонен идентифицировать себя с **гением**, в то время как вариант «студентка» (она же девушка) в большей мере



беспокоится (от сессии до сессии) о своей **тали**, **внешности**, о **производимом ею впечатлении на преподавателя, однокурсников** и т.п. Последнее в целом объясняется генотипическими особенностями: человек как биологический вид в первую очередь заботится о своей внешности.

Важно помнить, что и **самореализация студента и студентки** вследствие сказанного **могут значительно отличаться по своим мотивам**. Так, юноша может проявлять глубокий интерес в учебе чаще в силу высокого уровня его содержательной мотивации к предмету, при этом может не обращать внимания на «второстепенные», на его взгляд, предметы. Девушка же чаще стремится презентовать себя ровно и с почти одинаковым успехом на занятиях по разным дисциплинам. Непосредственными мотивами, влияющими на учебный процесс при этом, нередко являются такие, как стремление «понравиться преподавателю», «запомниться», «оставить приятное впечатление», «войти в доверие» к преподавателю и т.п. Безусловно, данные мотивы могут проявляться и неосознанно, а также могут быть свойственны и отдельным юношам. Кроме того, среди девушек также могут встречаться исключения, но, напомним, что чаще всего они (эти исключения) лишь подтверждают справедливость общего правила. Сказанное означает необходимость психолого-педагогической поддержки в целях создания условий для эффективного развития, как юноши, так и девушки, с опорой на их потребности.

Однако развитие личности студента не будет полноценным без учета другой индивидуально-психологической особенности – его **маргинальной сущности**, обусловленной общим состоянием **голода: физического, познавательного, социального, экономического**.

**Действенный механизм личности** является достаточно активным на этом этапе развития. **Социальный возраст студента уже позволяет ему зарабатывать** (правая рука), но **недостаток жизненного опыта обуславливает его низкую экономическую культуру** (неумение тратить средства) (левая рука).

Жизненно важный орган – **сердце** – еще не стал «центральным регулятором» психики студента, но его биение уже явно дает о себе знать. Типичное следствие – **регулярные состояния влюбленности**.

**Функциональная асимметрия человеческого тела** в особенной мере выражена в **плечевых характеристиках** студента. Так, **Плечо Правое** ощущает груз еще мало знакомой и не всегда посильной ноши – **ответственности**. В то же время **Плечо Левое** никак не может избавиться от ощущения возможности **свободы** и в известной степени независимости. **Связующим звеном реализации этих двух начал** для студента может явиться **общественная работа**.

Наконец, **«венцом» личности студента является его голова** – самый важный орган «переплетения» его индивидуально-типологических интересов. **Содержанием его умственной деятельности являются центральные вопросы жизни, неразрывно связанные с проблемой его самоидентификации**.

Главные личностные вопросы – **КТО ОН: УМ? ЧЕСТЬ?** Или **СОВЕСТЬ** нашей эпохи? Он, как никто другой, ощущает себя **«героем нашего времени»**. В соответствии с этим **основной задачей педагога является поддержание этого ощущения студента на субъектно-субъектном уровне**. В свою

очередь, этот субъектно-субъектный уровень обуславливает социально-личностную позицию педагога – позицию «гуру». Стремления студента еще не вполне сфокусированы в конкретной цели. В силу сказанного **общий взгляд студента на жизнь часто оказывается рассеянным, что обуславливает определенную неадекватность суждений студента об окружающем мире.** Эта неадекватность порой колеблется в **максимальном диапазоне между откровенным протестом против существующих порядков и нигилизмом разного рода** (особенности студенческого благородства и сердечной порывистости) и **циничным «всеприятием» действительности вплоть до крайнего анархизма и индивидуализма** (особенности проявления студенческого демократизма и либерализма).

Что же мы, преподаватели, можем дать нашему студенту? Чего он ждет от нас? Каждый из нас безусловно, волен решать подобные вопросы сам, но все же очень желательно, чтобы при этом он не забыл главного – учесть хотя бы основные, в том числе охарактеризованные нами выше индивидуально-типологические особенности студента и его личностные запросы. Важно помнить, что **настоящий гуру – тот, кто ведет за собой не «вслепую», не лишая права выбора, но с каждым шагом раскрывает глаза на мир идущим за ним, а следовательно, и свободу мыслить и выбирать самому. Уважаемые коллеги и студенты! В добрый же путь самоопределения по дороге образования!**

Учебное издание

Бабошина Елена Борисовна

**САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Учебное пособие

Редактор: Т.В. Тимофеева

Лицензия ЛР № от декабря 2003г.

---

Подписано к печати		Формат 60*84 1/16
Бумага тип.№1	Усл. п. л. 8, 25	Уч. изд. л. 8, 25
Заказ	Тираж 500	Цена свободная

---

Издательство Курганского государственного университета  
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25  
Курганский государственный университет, ризограф