

Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

Лаптинский Виктор Валентинович

**Педагогические условия формирования системы цен-
ностных отношений учащихся в воспитательном
процессе**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент Копотев С.Л.

Ижевск 2004

Содержание

Введение.	3
Глава I. Педагогические основы формирования ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе	11
1.1 Формирование ценностных отношений как педагогическая проблема.....	11
1.2. Модель формирования ценностных отношений личности в воспитательном процессе.....	38
1.3. Основания для разработки программы формирования ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе.....	58
Выводы по первой главе.....	83
Глава II. Реализация программы формирования ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе.....	86
2.1. Изучение актуального уровня развития ценностных отношений учащихся на начало педагогического эксперимента.....	86
2.2. Результаты экспериментальной работы по формированию ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе.....	105
Выводы по второй главе.....	118
Заключение	120
Библиография.....	125
Приложения.....	150

Введение

Модернизация российского образования обуславливает активный поиск новых методов, средств и форм воспитания и обучения, направленных на совершенствование образовательного процесса, подготовки подрастающего поколения к жизни и труду в рыночных условиях. В современных условиях учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на выполнение нового социального заказа - на формирование самостоятельной, инициативной, творческой и ответственной личности. Одним из путей решения этой задачи является создание и реализация специальных программ формирования системы ценностных отношений учащихся, которые строятся на принципиально новых – синергетических - методологических основаниях.

Современные социальные условия, характеризующиеся нестабильностью, сосуществованием в обществе различных ценностей, требуют воспитания личности, способной в постоянно изменяющихся условиях свободно принимать такие решения, которые были бы результатом ценностного ответственного самоопределения личности.

Воспитание такой личности предполагает расширение свободы выбора -необходимого условия самовыражения и самоопределения личности. Но поскольку свобода выбора подразумевает еще и ответственность человека перед обществом, то для этого в сознании обучающегося молодого человека должна сформироваться такая система ценностей, которая, с одной стороны, не противоречила бы общественным нормам, а с другой - максимально помогала бы ему выражать и развивать себя.

Вопросы, связанные с темой исследования, представлены в педагогической теории в следующих аспектах: педагогического сопровождения, профессионального выбора, личностного выбора и нравственно-духовного выбора. Наиболее изученным аспектом проблемы исследования

является создание педагогических условий профессионального выбора. Как педагогическая категория, выбор профессии рассматривается в работах Л.В. Андрияновой, Н.Ф. Гейжан, А.Е. Голомштока, А.Я. Журкиной, Е.Н. Климова, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой - и представляет собой стройную педагогическую теорию профессионального самоопределения.

Вопросы педагогического сопровождения личностного выбора в ситуациях социального самоопределения освещены в работах С.Г. Вершловского, М.Е. Дуранова, В.И. Загвязинского, С.Е. Матушкина, а также в работах И.Я. Лернера, А.П. Тряпицыной, И.Э. Унт, в которых свобода выбора рассматривается в контексте проблем индивидуализации и дифференциации процесса обучения в современной школе.

Различные аспекты самоопределения как нравственного выбора исследуются в специальных работах (В.Г. Афанасьев, Н.В. Бочкина, В.А. Зайцев, В.И. Никонов, А.И. Титаренко). Проблемы личностного самоопределения, выбора способа самопознания интенсивно изучаются в западном человекознании (Р. Берне, А. Маслоу, Д. Мид, К. Роджерс, Х. Хекхаузен).

Проблемы нравственного выбора в дихотомии добра и зла являлись центральным вопросом в исследованиях проблем нравственного воспитания (В.А. Андрусенко, Т.А. Ахаян, О.С. Богданова, К.В. Гавриловен, Т.В. Конникова, К.Д. Радина, С.А. Расчетина, М.И. Шилова). Выводы этих работ, касающихся категории нравственного выбора, и на сегодня остаются актуальными.

Несмотря на то, что в некоторых исследованиях (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, М.Р. Гинзбург, А.В. Кирьякова, Т.Н. Мальковская) подчеркивается, что именно ценностное самоопределение выступает базовым компонентом жизненного, профессионального и нравственного самоопределения, формирование системы ценностных отношений в качестве самостоятельного предмета исследования рассматривалось недостаточно.

В современной ситуации возникает ряд противоречий:

В современной ситуации имеет место ряд противоречий:

- на уровне науки – между теоретической изученностью оснований ценностного подхода в воспитательном процессе и недостаточной разработанностью оснований отбора условий формирования ценностных отношений в условиях рыночной экономики и информационного общества;
- на уровне системы образования в целом – рассогласованность между высокими требованиями к личностному и профессиональному самоопределению обучающихся и отсутствием разработанных методик и программ системного формирования ценностных отношений.

Всё это обуславливает необходимость постановки и решения проблемы исследования, которая может быть сформулирована следующим образом: «Каковы педагогические условия формирования ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе?»

Цель исследования: разработать и теоретически обосновать программу формирования системы ценностных отношений учащихся юношеского возраста в воспитательном процессе и экспериментально проверить ее эффективность.

Объектом исследования выступает процесс формирования системы ценностных отношений учащихся.

Предметом исследования – педагогические условия формирования системы ценностных отношений учащегося.

Гипотеза исследования.

Формирование ценностных отношений учащихся юношеского возраста будет осуществляться эффективно, если:

- осуществляется комплексное моделирование ситуации выбора ценностей и принятия ответственности учащихся за выбор;

- отбор содержания деятельности учащихся производится на основе регулярной комплексной диагностики этапов ценностного самоопределения и социализации личности;
- разработана и внедрена целостная авторская программа формирования системы ценностных отношений учащихся юношеского возраста в воспитательном процессе.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были сформулированы следующие **задачи**:

1. Изучить и систематизировать существующие теоретические основания формирования ценностных отношений юношества;
2. Выявить характер изменения ценностных отношений юношества в воспитательном процессе ;
3. Разработать и внедрить в реальный педагогический процесс программу формирования ценностных отношений юношества в воспитательном процессе;
4. Описать изменения системы ценностных отношений учащихся в процессе реализации предлагаемой программы.

Методологические основы исследования: синергетическая парадигма в формулировке В.П. Бранского и Е.И. Курдюмова. Разработка программы формирования ценностных отношений опирается на понимание ценностного самоопределения как этапа социализации, а следовательно, требует принятия (в качестве общеметодологического базиса) теории нормативно-ценностных систем (Л.Г. Тульчинский, В.П. Бранский, Л.М. Фридман), предусматривает реализацию акмеологического (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Кузьмина Н.В.) и аксиологического подходов.

Теоретическая основа исследования: теория развивающего обучения Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, теория личностно – ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Яки-

манской и др., концепции педагогики свободы и педагогической поддержки О.С. Газмана, В.В. Зайцева; теория ценностного выбора Г.Л. Тульчинского и К.Х. Мамджяна; теории деятельности А.Н. Леонтьева, И.С. Кона и К.А. Абдульхановой-Славской, позволяющие определить категорию ценностных отношений как фактора разностороннего самоопределения личности, а также работы по теории принятия решения П.К. Анохина, Дж. Брунера, Ю.М. Забродина, Д.Н. Завалишиной.

В соответствии с поставленными задачами в исследовании использовались следующие **методы**: теоретические - сравнительный анализ литературы и эмпирические - наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, ранжирование, анализ продуктов деятельности обучающихся (сочинение), моделирование экспериментальных ситуаций, направленных на инициирование и изучение ценностного самоопределения учащегося.

Положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическое содержание категории «ценностные отношения» заключается в том, что человек становится личностью, только осваивая в процессе своей жизнедеятельности социальные значения, связанные с определенными нормативно-ценностными системами - этическими, гуманистическими, профессиональными и другими, то есть программы социальной деятельности этих систем. Система ценностных отношений – это совокупность правил, норм и эталонов, принятых в обществе, соблюдение и следование которым позволяют учащимся достичь социально значимых целей на основе осознания ими отношения к окружающему миру, обществу и своего места в нем.

2. Модель формирования ценностных отношений учащихся должна содержать цель, принципы, содержание, факторы и средства образования, выбор которых обусловлен их включением в поэтапную, вариативную исследовательскую деятельность в сфере гуманистических проблем.

3. Процесс формирования ценностных отношений учащихся юношеского возраста является эффективным при прохождении ими трех этапов целостной программы: *предварительного*, сутью которого выступает вводный курс теории самопознания и самоформирования личности; *основного*, состоящего из курсов «Философия счастья» и «Архитектура моей жизни»; *заключительного*, состоящего в написании и защите курсового проекта, подтверждающего динамику формирования ценностных отношений.

Исследование проводилось в три этапа на базе Ижевской сельскохозяйственной академии, Ижевского монтажного техникума, в ряде общеобразовательных школ г. Ижевска.

Первый этап (1999-2000г.г.) – анализ состояния проблемы в теории и практике с целью определения методологических и теоретических подходов к исследованию, в основе которых анализировались возможности проведения опытно- экспериментальной работы. Отбор методов исследования.

Второй этап (2000-2002г.г.) – обоснование исходных теоретических позиций, которые позволили определить проблему, объект, предмет и цель исследования, сформулировать гипотезу и задачи исследования, выбрать методы исследования. Уточнены критерии разработки программ «Философия счастья» и «Архитектура своей жизни». Подобран математический аппарат анализа полученных в результате эксперимента данных.

Третий этап (2002-2004г.г.) – опытно- экспериментальная работа по внедрению и реализации предложенной программы, математическая обработка полученных данных, обобщение и систематизация результатов практической работы.

Научная новизна исследования:

- уточнено содержание категорий «ценностные отношения» и «ценностные системы»;

- предложена модель специалиста, которая основывается на качественно новом соотношении общего, профессионального и нравственно-гражданского составляющих личностного развития;
- выявлены педагогические условия формирования ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе, основными из которых являются *создание* возможностей для духовного, интеллектуального и культурно-эстетического саморазвития личности; *глубокая* методологическая подготовка учащихся, приобщение их к гуманитарному знанию, духовной жизни; *освоение* учащимися методологии познания и творчества, единства интуитивно-творческих и дискурсивных форм познания; *создание* предпосылок для органичного включения выпускников учреждений общего и профессионального образования в экономические, социальные и культурные процессы.

Теоретическая значимость исследования:

- получены основания для вариативного усовершенствования программ формирования ценностных отношений юношества в системе общего и профессионального образования;
- обоснованы выявленные педагогические условия формирования ценностных отношений юношества в воспитательном процессе.

Практическая значимость исследования определяется следующими положениями:

- внедрена в воспитательный процесс ряда образовательных учреждений программа формирования системы ценностных отношений юношества в воспитательном процессе;
- результаты исследования могут быть использованы в практике воспитательной работы, в различных педагогических системах, а также при разработке воспитательных программ для юношества.

Достоверность результатов исследования обеспечена непротиворечивостью методологических оснований; применением комплекса методов исследования, адекватных целям и предмету исследования; стати-

стической значимостью экспериментальных данных; возможностью внедрения результатов исследования в практику учебной работы в вузе и техникуме.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты теоретического и практического исследования апробированы на межвузовских и международных научно – практических конференциях (г. Ижевск, 2003- 2004г.г., г. Саратов, 2004), внедрены в учебный процесс ряда вузов, техникумов и средних школ г. Ижевска.

Глава I. Педагогические основы формирования ценностных отношений учащегося в воспитательном процессе

1.1. Формирование ценностных отношений как педагогическая проблема

Юношеский возраст – один из наиболее сложных и ответственных периодов формирования личности. Основными психолого-педагогическими новообразованиями этого периода являются самооценка, способность понимать другого человека, интерес к собственному внутреннему миру и, наконец, интерес к себе как части социума [21 с. 14].

По мнению ряда авторов, в основе ценностных ориентаций личности лежит определенная система ценностей, сформировавшаяся в ходе знакомства человека с окружающей его действительностью. С этой точки зрения воспитание и формирование у молодого человека качеств личности означает, что усвоение необходимого социального опыта есть осознание и принятие студентом системы существующих в обществе ценностей [140, с. 112].

Специфика теории ценностей заключается в том, что ценности представляют собой такую форму отражения в сознании человека предметов и явлений, которая раскрывает их возможности для удовлетворения потребностей и интересов человека, а следовательно, лежит в основе активности и направленности личности [248, с. 234].

Наиболее существенными потребностями личности, определяющими ее направленность, являются потребности в общении, в способности занять *достойное место в обществе* [304, с. 57].

Общественная ценность личности во многом и определяется тем, какие потребности у нее преобладают и как они совмещаются и сочетаются с ценностями общества.

Более того, преобразуя мир и познавая его, человек постоянно видит в нём «отражённый» социальный миропорядок. Иначе говоря, вся окружающая человека действительность, естественная и искусственная среда,

будучи опосредованной социальной деятельностью, общественной практикой, выступает значащей и осмысленной в единстве познавательного, оценочного и нормативного аспектов. Следует подчеркнуть, что нормы и ценности – это не независимые, а взаимопереходящие друг в друга стороны единого регулятивного комплекса в механизме общественной практики и познания в том числе. Норма есть императивное выражение ценности, система правил её достижения и реализации. Ценность же, в свою очередь, можно рассматривать как ориентирующую норму человеческого целеполагания [269, с. 124].

По мнению Щербаковой Т.И., процесс этот чрезвычайно важен в период обучения, когда, во-первых, ценностные системы общественной практики определяются индивидом, осмысливаются, переносятся «на себя»; во-вторых, в этот период жизни складываются профессиональные ценностные компоненты; в-третьих, поскольку студенчество - это система коллективной практической деятельности, те ценностные системы определяются в своем становлении также и «техническими параметрами» субъектов этой деятельности (способом организации совместной деятельности, способностями).

Логично ставить вопрос не просто о ценностных ориентациях, но именно о *системе* ценностных отношений, т.к. по мнению Б.С.Гершунского, современная философия образования “по своему научному статусу является междисциплинарной парадигмой и представляет собой систему доказательных в своей значительной части общепринятых знаний, которая отвечает на предельно фундаментальные вопросы: место человека в мире, отношение мира к человеку, пределы человеческого познания и деятельности, назначение человека, его бытие в природе, обществе, культуре, проблемы человеческой жизни, ее смысла и ценности” [57,с. 51].

Проблема формирования ценностных отношений стоит остро еще и потому, что налицо некоторый вакуум философии образования в стране,

существующий после свержения постулатов марксистско-ленинской доктрины. Утратила свою притягательную силу идея приоритета социально-исторической активности человека. Под влиянием этого умонастроения происходит переосмысление отношения человека к окружающей действительности, изменение представлений о смысле, цели и назначении человеческой деятельности и познания, пересмотр самого способа истолкования человеческого мышления и сознания. Решение этой глобальной социально-мировоззренческой проблемы требует и системного подхода к формированию ценностных отношений молодёжи. И еще одна причина необходимости системного подхода к проблеме ценностных отношений связана с тем, что в понятии нормативно-ценностных систем сопрягаются функциональные и социальные, идеологические и социально-организационные, психологические и педагогические отношения и связи механизма осмысления, который складывается из множества устойчивых и автономных структур.

Согласно А.И. Ракитову, система ценностей - это устойчивая система правил, норм и эталонов, принятых конкретным социумом для достижения социально значимых целей [214, с.42-54]. Близким к идее нормативно-ценностных систем является и понятие «векторы культуры», предложенное Л. Уайтом. Он считает, что сельское хозяйство, промышленные предприятия, банки, сообщества исследователей и другие системы и подсистемы социальной деятельности, обладая определенной силой и направленностью (целями), выступают «векторами», воздействующими друг на друга, на культуру в целом и на формирование личности. Каждый из таких «векторов», возникнув, стремится к расширению своего влияния и либо вытесняет другие векторы, либо синтезирует их в себе, либо поглощается другими векторами [314, с.45-47] – Л. Уайт утверждал также возможность измерения силы каждого вектора: число членов, объем деятельности, ресурсов и т. п. Какой-то однозначной, линейной зависимости человека от этого синергетического, по сути, процесса быть не может, ибо, как говорил еще К.Д. Ушинский, «если педагогика хочет воспитать человека во всех отно-

шениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях» [274, с. 15]. Такова сущность антропологического метода в педагогике, активно развиваемого в течение последнего полувека. Так, Г. Ноль заложил основы антропологического подхода к образованию человека, а его последователи (П.П. Блонский, Л.И. Божович, М. Бубер, С.И. Гессен, И. Дерболав, Т.Е. Конникова, Г. Рот, Г. Файль, А. Флитнер) развили и конкретизировали его идеи. По их мнению, вопрос о сущности человека как главный вопрос для педагога-антрополога не дает право смотреть на человека как на «завершенную картину».

Природа личности проявляется прежде всего в процессе социализации, т. е. усвоения человеком социальной культуры (языка, социальных ролей, норм). При этом у него вырабатывается та или иная система интересов, ценностных ориентаций, складывается устойчивая мотивационная структура. Социальная деятельность как бы накладывает отпечаток на весь внутренний мир человека, его образ мышления и поведения, речь и манеры. Путь формирования и развития личности предстает, таким образом, процессом превращения деятельности внешней, социальной в деятельность индивидуальную. Этот путь «извне внутрь» – путь формирования и развития, социализации личности как освоения ею социальных норм деятельности - Л. С. Выготский называл процессом «вращивания» социального в индивидуальную психику [52, с. 378; 18, с. 243]. Идея «вращивания» (интериоризации) легла в основу многочисленных исследований советских и зарубежных психологов: П. Я. Гальперина, В.В.Давыдова, А. В. Запорожца, В. А. Зинченко, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Брунера, С. Коула и др.

Психологическая природа человека, согласно Л.С. Выготскому, есть совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями психики личности и формами ее структуры[52, с. 215].

Каждый педагог должен исходить из того, что человек становится личностью, только осваивая в процессе своей жизнедеятельности социаль-

ные значения, связанные с определенными нормативно-ценностными системами, т. е. программы социальной деятельности этих систем. Социальные значения как «осмыслители действительности» оказываются определяющим фактором формирования и развития сознания: структура личности – структурой освоенных ею социальных значений, динамика этого освоения – динамикой освоения социальной деятельности. Причем особую роль в развитии личности играют социальные значения и программы поведения, освоенные в детстве, поскольку в дальнейшем все социальные значения воспринимаются сквозь призму этих первоначальных значений. В современной теории воспитания интересы исследователей существенно сдвинулись на начальные периоды жизни ребенка вплоть до первых недель и даже дней жизни. Освоение первых программ деятельности (социальных значений) протекает во многом бессознательно.

Социальные значения не присваиваются личностью в готовом виде, они формируются и развиваются как освоенные личностью виды деятельности. В связи с этим простое противопоставление социального значения и личностного смысла представляется несколько абстрактным. Личность – всегда конкретный, а не абстрактный индивид – не может противостоять социальному совокупному опыту вообще. Последний конкретизируется для нее в отдельных социальных значениях, которые выявляются в процессе функционирования нормативно-ценностных систем. Социальные значения реализуются для личности не полностью, а частично. Они доступны личности лишь в той мере, в какой ее общественные функции в различных нормативно-ценностных системах (социальные роли) требуют присвоения социального опыта и в какой мере этот опыт реализуется личностью в данной системе общественной практики. Для обычных видов деятельности вполне достаточно такого частичного (ролевого) социального значения, осваиваемого личностью. Только в рамках профессиональной деятельности личности социальное значение раскрывается наиболее полно, поскольку в этих нормативно-ценностных системах личность владеет зна-

ниями и умениями, равными по объему социальному опыту. В своей профессиональной деятельности личность выступает как бы хранителем социальных значений от имени общества. А это значит, что тот период в жизни человека, когда он только преодолевает путь социального, профессионального и личностного становления чрезвычайно важен для общества, а не только для самого индивида [139, с. 49-67; 50, с. 127-146].

Этносы, классы, профессиональные и социальные группы являются «пластами долговременной информации». Эти устойчивые «пласты долговременной информации» подвергаются постоянной эрозии со стороны быстро изменяющихся условий жизни. Причем если национально-этнические пласты осмысления действительности, в силу их «глубокого» залегания и «разлитости» во всех сферах жизнедеятельности (не только обрядах, ритуалах, досуге, но и в производственных нормативно-ценностных системах практики), носят зачастую неявный характер, то такая социальная группа, как студенчество, резко проявлен в действительности, т.к. отличается от всех других пластов именно активным усвоением (для этого студенты и учатся) огромной и долговременной информации. И от того, как они её переработают, зависит будущее общества.

Однако структура личности не сводится к простому набору освоенных ею социальных значений. Реализуя эти значения в процессе самостоятельной деятельности, личность вырабатывает определенное отношение к ним. Поэтому социальные значения образуют только первый, внешний пласт смысловой структуры личности. В целом же она может быть представлена как система ролевых значений и собственно «Я» – ценностных установок и ориентаций относительно этих значений. Эти установки и ориентации, т. е. образования, получившие в социальной психологии название «диспозиционной структуры личности», не что иное, как предрасположенности личности к определенным видам деятельности, т. е. значения и композиции значений, принимаемые личностью и образующие основу ее характера.

Они выступают в качестве механизма мотивации, обеспечивающей целесообразное управление поведением личности, ее саморегуляцию [232, с.96-97].

Именно диспозиционная структура выступает в качестве программ разного уровня в поведении личности, конкретизируя действие механизма ее социализации.

В процессе жизнедеятельности система диспозиций личности приобретает все более иерархическую, все более «глубокую» многомерную структуру. Так, в ней достаточно четко прослеживается уровень «принимаемых» личностью значений, уровень сознательно культивируемых значений, уровень устойчивых потребностей, причем последние также формируются в сложную динамическую структуру: от простых мотивов до цели жизни. Таким образом, в формировании и развитии личности можно отметить следующие основные этапы, в результате которых складываются и соответствующие уровни личности:

- во-первых, это уровень ролевых социальных значений. Он характеризует не столько личность, сколько социальную систему (виды нормативно-ценностных систем общественной практики), в которой она функционирует, среду ее жизнедеятельности. Этот уровень обычно легко и просто выявляется эмпирическими социальными исследованиями, поскольку является полем непосредственного взаимодействия социального и индивидуального, их пересечением;
- во-вторых, уровень диспозиционной структуры личности как уровень ее социального характера. Он, в свою очередь, складывается из нескольких слоев: слой бессознательных ценностных ориентаций и установок; слой сознательно принимаемых значений; слой сознательно культивируемых значений; и, наконец, наиболее «глубинный» слой ценностных ориентаций не на конкретные виды деятельности, а на всю жизнедеятельность и действительность во всей их полноте [247, с.177-188]. Выделенные уровни и слои различаются по своей устойчивости (подвижности): наиболее устой-

чивы глубинные пласты личности, наиболее подвижны, изменчивы – наружные, ролевые. Различаются они и по времени их формирования: в детстве закладываются наиболее глубокие ценностные структуры личности, определяющие ее общую направленность, в молодости формируется собственно характер, конкретизирующий избирательность ориентаций личности, со зрелостью приходит дифференциация и усиление ролевых компонентов и ориентаций [Иногда этот процесс приводит к демонтажу глубинных структур и подмене их ориентациями ролевыми, чисто функциональными].

Действительно, ориентация человека на такие категории, как доверие, свобода, жизнь, смерть, надежда, осуществляется в раннем детстве, а затем лишь конкретизируется и дифференцируется в его характере и социальной деятельности, обеспечивая единство психической жизни, интеграции и целостности личности. Природа же формирования различных уровней и пластов личности едина – усвоение социальных значений.

Однако абсолютизация социализации в формировании и развитии личности приводит к упрощениям, а в конечном счете и к извращенному пониманию процесса «человекотворчества». В этом случае личность предстает полностью «программируемой» извне, без остатка определяемой задаваемыми в социальных значениях программами социальной деятельности. Между тем социализация предполагает элементы самоорганизации личности, оформление ее в неповторимое целое, индивидуально преломляющее систему общественных отношений. Этот процесс в социально-психологической литературе получил название индивидуализации как развития и дополнения социализации, ее «тонкой доводки». Именно благодаря индивидуализации человек чувствует себя самим собой, отличает себя от других, от мира в целом, испытывая при этом живую связь с миром и людьми, необходимость и призвание своей жизни.

Интегральная способность личности выражается в самом процессе организации ее жизнедеятельности, выдвижении на передний план одних ситуаций, отодвигании на задний план других, преодолении третьих, короче

говоря, в проведении своей жизненной линии, обуславливающей в конечном итоге неповторимость осмысления действительности. Осуществление этой линии включает личность в цепь объективных общественных процессов и событий, изменяет характер их связи, превращая саму личность в начало и причину новых связей в цепи событий. Жизненная линия, программа жизни личности придает осмысленный характер всему, что с нею происходит, всей ее жизни, и формирование этой жизненной линии происходит у студенчества – у молодых людей, приобретающих и осваивающих профессию, получающих (как подразумевается) высокий уровень культуры. Осознанное формирование этой программы, целей, планов, перспектив есть серьезное достижение и завоевание личности, достигшей зрелости. С этой точки зрения, целостная личность – это то, чем человек становится, утверждаясь в повседневных делах, труде, общении, порой на баррикадах и полях сражений, ценой жизни. «Тенденция к самоинтеграции», «собираанию личности» представляется одним из наиболее важных законов индивидуального развития [92, с.144; 93, с.78-90]. Личность предстает подвижной, способной к самоорганизации и саморазвитию открытой системой, различные элементы которой налагаются друг на друга, стимулируют, обогащают, нейтрализуют или подавляют, «взаимопровоцируют» друг друга.

Конфликтен и противоречив зачастую и прежде всего самый внешний пласт личности – ее ролевой репертуар: бесправный общинник и глава большой семьи, смелый воин или умелый ремесленник из презираемой касты, могущественный вельможа, бессильный перед деспотом. Противоречивость ролевого репертуара еще более усилилась в XX веке, когда круг общения и нормативно-ценностных систем, в которых личность участвует, неизмеримо возрос. Особенно увеличилось значение интеграции личности, определяющим моментом чего является выработка целостной диспозиционной структуры. Доминирование в этой структуре определенных социальных значений определяет общую ценностную направленность личности

в социальной деятельности. Такая направленность определяется и как степень целостности личности, выступая «значением структуры значений», объединяющим ценностную структуру личности. Особую роль в формировании личности играют глубинные, «ядерные» диспозиционные структуры, связанные с ценностным отношением человека к окружающей действительности в целом, к жизни, к своему месту в ней. Именно они прежде всего выполняют интегральную функцию, обеспечивая непрерывность и преемственность развития личности, ее самоидентификацию.

Единственность и единство «Я» есть не просто факт неповторимого предопределения и свободы, а следствие своеобразной интеграции, осмысления и понимания этого единства, не просто сознание, а «само сознание» и самосознание. Индивидуализация, таким образом, оказывается связанной с индивидуальной, личностной рефлексией. Имеется в виду не рефлексия в «расслабляющем», «печоринско-обломовском» смысле, а творческая рефлексия как необходимое условие и реализация самосознания, как средство самоотражения личности, причем самоотражения не «однократного», а «многократного»: представление человека о себе формируется на основе его понимания представлений о нем у других людей. По - настоящему цельной, действующей на основе убеждений, личность может стать только в результате рефлексивного самосознания. Как отмечает А. Л. Тоом, «человек, лишенный самостоятельной рефлексии... есть идеальный объект манипуляции» [266, с.183].

В этом плане «бегство от рефлексии», свойственное тоталитарному обществу, по содержанию является и бегством от свободы, оказавшейся тяжким, а то и непосильным бременем. Поскольку мотивация человека определяется системой ценностей, идеалами, поскольку лишь осознавая эти ценности и идеалы, осмысляя их посредством критической рефлексии, человек переходит к саморегуляции своего поведения, реализации принципа свободы, как осознанной необходимости.

Как в профессиональной, так и в бытовой деятельности жизнь очень часто ставит личность в ситуации, когда за неимением социального образца поведения она вынуждена в самой себе искать пути решения и выбора образа действия или мышления. В этих случаях основания деятельности носят характер «сверхпрограммного самоопределения», «самонаведения» или самодостраивания личности [96, с.194-195].

Динамизм отношений человека с окружающей социально-практической средой побуждает его к поиску и самопознанию себя как не только «общественного», но и как «внутреннего» человека, в своей относительной отдельности от других и в своей нераздельности с другими. Одним из эффективных средств «самопрограммирования» и «тонкой доводки» личности, непосредственно связанных с нормативно-ценностной природой осмысления, выступает смех [268, с.72-78; 69, с.131].

Этот аспект формирования личности играет существенную роль в получении нового знания и осмысления. Сознание индивида не только реализует социально-культурный характер осмысления действительности, но и выступает необходимым условием развития этого осмысления, механизмом порождения его новых форм.

В процессе жизнедеятельности человек выходит за рамки социальных программ, выступая как «самонаводящаяся» система, способная сама выработать себе цель и способы деятельности, модель мира и поведения. Первое, с чем сталкивается молодой человек, вступая в жизнь – это зависимость успеха его стремлений *от взаимодействия* с другими людьми. Это взаимодействие имеет два аспекта – этический и социальный. Как писал Аристотель, «совершенно невозможно действовать в общественной жизни, не будучи человеком определенных этических качеств, а именно человеком достойным» [14, с. 378].

Возможность личного благополучия человека зависит от того, насколько общественное устройство и отношения с другими людьми обеспечивают ему свободу действий, его социальную безопасность. Более того,

в современном мире личный успех человека опирается на те представляющие ему необходимые блага, которые могут быть обеспечены лишь *обществом в целом*, а не усилиями отдельных людей. Тем самым его личностные ценности неизменно сопрягаются с системой ценностей общества.

Функционирование ценностных систем общественной практики закрепляется посредством их внутренней и внешней «памяти». Первая реализуется посредством прямого включения субъектов в определенные нормативно-ценностные системы. В этом плане освоение любой деятельности человеком начинается с принципа «делай как я». Внешняя «память» образуется при объединении, композиции различных ценностных систем в комплексы. При этом каждая ценностная система может играть роль внешней памяти для каждой другой [214, с. 42-54].

Такую роль играют, например, различные подразделения предприятий, сферы потребления и производства, звенья государственного механизма по отношению друг к другу.

Важно отметить, что мы рассматриваем ценностные системы не в отвлечении от деятельности детерминации и внутреннего содержания ценностей и норм, как это делает, например, социологический функционализм. Последний сводит ценностной компонент социальной деятельности исключительно к конвенциональному моменту, т. е. к соглашению. В этом случае знаковая детерминация человеческой деятельности сводится к символической, от которой к детерминации реального поведения путь чрезвычайно долог. Ход наших рассуждений принципиально противоположный: ценностные системы являются видами деятельности, которые закрепляются посредством ценностных нормативов. И если для философии это проблема общая, то для педагогики - специальная.

Понятие ценностной системы позволяет с единой точки зрения рассматривать три достаточно условно различаемых слоя культуры: материальный (вещный), социальный и духовный [300, с.68-70].

В процессе своей жизнедеятельности человек участвует в самых различных ценностных системах, и педагог должен понимать, что этим путем и осуществляется социализация личности как реализация социальных значений в процессе ее формирования и развития. (С точки зрения отдельного индивида, ценностные системы общественной практики предстают как системы определенных социальных ролей, в реализацию которых индивид может быть включен.)

Практически вся социально-практическая деятельность может быть представлена как совокупность ценностных систем в сфере производства, отдыха, быта и т. д. Но приобщение к ценностным системам общественной практики не сводимо к простому приобретению определенных навыков. Оно является существенным фактором развития форм поведения человека вплоть до развития высших функций мышления, памяти, воли и т. д. В этом контексте нормативно-ценностные системы предстают непосредственной реализацией сущностных сил человека.

И это тем более интересно для педагога, что понятие «студенчество», данное в книге ростовских социологов Б.Рубина и Ю.Колесникова «Студент глазами социолога», заключается в следующем: «Студенчество — это мобильная социальная группа, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [226, с. 3].

Здесь главная мысль авторов сводится к тому, что студенчество следует рассматривать как социальную группу в системе вуза, которая имеет свою цель, свои специфические особенности и которая готовится к выполнению социальных ролей и функций интеллигенции. «Студенчество, — пишет Т.Л.Садовская — как социальная группа функционирует в системе высшего образования, выступает в качестве объекта производства, предметом которого является не вещь, а сам человек, личность. Поэтому главной формой производства является обучающе-

образовательная деятельность». В этом, по мнению автора, и заключается одна из специфических особенностей студенчества как социальной группы общества.

Другой отечественный исследователь, С.Д. Смирнов, пишет, что было бы неправильным рассматривать студенчество как лишь состояние к подготовке и занятию статуса интеллигенции. Студенчество обладает всеми необходимыми характеристиками, достаточными для отнесения его к особой социальной группе, так в подтверждение своих доводов С.Д. Смирнов приводит следующие признаки: выполнение в обществе определенных функций, объективность существования, однозначная детерминированность социального поведения членов групп, определенная целостность и самостоятельность по отношению к другим социальным группам, специфические социально-психологические черты и системы ценностей [242, с. 242].

Формирование этих ценностных отношений в программной форме является важной педагогической проблемой. Ю.А. Самариным были отмечены следующие противоречия, присущие студенческому возрасту:

1. Социально-психологическое. Это - противоречие между расцветом интеллектуальных и физических сил студента и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей.
2. Противоречие дидактического характера - между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля. Оно может вести к неудовлетворенности студентов и преподавателей результатами учебного процесса.
3. Огромное количество информации, поступающее через различные каналы, расширяет знания студентов и вместе с тем обилие этой информации при отсутствии достаточного времени, а подчас и желания на ее мысленную переработку может вести к известной поверхности в знаниях

и мышления и требует специальной работы преподавателей по углублению как знаний, так и умений и интересов студентов в целом [267,с.280-281]

Личность — это прежде всего живой конкретный человек со своими достоинствами и недостатками, со своими сильными и слабыми, порожденными его активным участием в жизни общества воспитанием, обучением. Социолог М.А. Мечников отмечает, что личность в эмпирическом исследовании «необходимо рассматривать с точки зрения проявления в ней социально значимых черт и свойств, относящихся к сущности общества в целом» [158,с. 19]. И это очень осложняет работу педагога.

Проблема типологии личности применительно к высшей школе и студенчеству приобретает особое значение. Тут возникает целый ряд сложных вопросов, общих и частных. Во-первых, встает вопрос о четком выявлении различных уровней и аспектов типологии личности.

Представляет теоретический и практический интерес дифференциация людей по критериям ориентации на разные компоненты идеала и его интерпретации. Если говорить о дифференциации по критерию ориентации на разные компоненты идеала, то можно, как нам кажется, выделить три типа личности: внутренне ориентированная, внешне ориентированная, неориентированная.

Первый тип отличается высокой и устойчивой ориентацией на сущность, содержание идеала. Символы для такой личности являются лишь внешним выражением, обозначением, подкреплением правильного идеала. Пересмотр того или иного символа, его переоценка не воспринимаются этим типом как разрушение идеала. Глубокая идейная убежденность, настойчивость и целеустремленность в борьбе за общественный идеал, способность в каждой ситуации найти способы утверждения идеала, высокая гражданственность — отличительные черты внутренне ориентированной личности.

Второй тип отличается тем, что воспринимает не столько сущность идеала, сколько его социально значимые символы, хотя может и не осознавать этого. Для такой личности характерны ориентация на внешние атрибуты идеала, на персонифицированные и другие символы. Причем у одних внешне ориентированных индивидов ориентация может быть устойчивой, у других -подвержена конъюнктурным колебаниям. Обыватель склонен к авторитаризму. Так называемые комчванство, комфразерство, представляют собой черты психологии такого типа. Для него символы, ритуалы — главное. Поэтому сомнение в том или ином символе воспринимается им как сомнение в самом идеале. В моменты переоценки тех или иных символов такая личность переносит эту переоценку на существо идеала, впадает в пессимизм, а иногда в цинизм. Изменение структуры ориентации такого типа, превращение внешней ориентации во внутреннюю — каждый раз одна из сложных и идеологических, и психологических проблем.

Третий тип — это неориентированная личность. Причины неориентированности коренятся в развитии общественного сознания индивида или в том, что он находится как бы в другой системе ценностей, нежели та, на основе которой складывается общественно значимый идеал. Это люди с примитивными интересами, неразвитыми, узкоутилитарными потребностями, своего рода «перекати-поле».

Процесс, методы и формы социализации трех типов личности различны. Если задача воспитания первого типа заключается в том, чтобы помочь ему в каждой конкретной ситуации реализовать общественный идеал, то во втором случае — углубить и изменить характер ориентации, раскрыть сущность идеала и относительность символа. Однако и в этом случае нельзя отбрасывать символ и доказывать, что он ничего не стоит. Символ имеет свою ценность, поскольку он имеет реальное отношение к идеалу. Необходимо всестороннее развитие мировоззрения личности в практике ее деятельности, расширение ее социально-политического кругозора.

Что касается неориентированного типа, то проблема социализации прежде всего заключается в необходимости включения такой личности в систему ценностей и отношений, отражающих социальный процесс практической борьбы за всестороннее и гармоническое развитие личности, в формировании правильных взглядов на общественную жизнь, на ее факторы и перспективы [216, с. 12-14].

Поэтому с помощью понятия ценностных систем общественной практики можно попытаться ответить и на другой вопрос, связанный с возможностью упорядочения и систематизации многообразия социальных значений, а именно, рассматривая социальные значения сквозь призму их связей со структурой обучения в системах общего профессионального образования, можно упорядочить текущее многообразие социальных значений. В самом деле, поскольку система ценностей общественной практики имеет сложную структуру, определенную уровнями и сферами этой практики, то и их осмысление предстает сложной процедурой, реализация которой происходит на различных уровнях.

Исследование понятия ценностных систем общественной практики обладает широкими теоретическими возможностями. Например, как замечает Х. Дрейфус, «жизненный опыт человека можно понять лишь, если он организован в терминах ситуаций, в которых уже заданы релевантности и значения. Такого рода необходимость в первичной организации в случае искусственного интеллекта принимает вид задачи разработки иерархии, в которой более широкий контекст (контекст более высокого уровня) используется для определения релевантности и значения элементов более узких контекстов (или контекстов более низкого уровня) [74, с. 261]. Такими контекстами и выступают ценностные системы.

Поэтому системный подход к формированию ценностных отношений – весьма насущная задача, интересная как практикам-педагогам, так и теоретикам педагогики.

Исследование понятия ценностных систем общественной практики обладает широкими теоретическими возможностями. Например, как замечает Х.Дрейфус, «жизненный опыт человека можно понять лишь, если он организован в терминах ситуаций, в которых уже заданы релевантности и значения. Такого рода необходимость в первичной организации в случае искусственного интеллекта принимает вид задачи разработки иерархии, в которой более широкий контекст (контекст более высокого уровня) используется для определения релевантности и значения элементов более узких контекстов (или контекстов более низкого уровня). [74, с. 263]

Наиболее развитой и зрелой формой ценностных систем общественной практики являются социальные институты – одним из которых является студенчество. Последние иногда определяют или как «объединения людей, выполняющих специфические функции в рамках социальной целостности и связанных общностью функций, а также традиций, норм, ценностей» [269, с.124], или как «определенные организации общественной деятельности и социальных отношений» или как «сложные образования общественного организма, содержание которых составляют общественные отношения и формы деятельности людей, организованно оформленные для выполнения конкретно общественно значимых функций» [134, с.20; 297, с. 28].

Приведенные определения не специфицируют социальные институты среди любых других нормативно-ценностных систем.

Механизм социальной детерминации в современном российском обществе высоко поднял престиж высшего образования, и, таким образом, неизбежная для индивида ориентация на эталоны и нормы как императивное выражение ценностей мотивирует стремление и приход молодого человека в ВУЗ. Каков бы ни был мотив прихода человека в ВУЗ, он имеет «общий знаменатель», образованный механизмом социальной детерминации, – необходимость высшего образования, диплома государственного образца как стартовой площадки для жизнедеятельности. Такова ориента-

ция в системе нормативных ценностей – в сфере той рациональности, где пребываем все мы, и подросток, конечно, тоже.

Попадая в институт, молодой человек принадлежит новой для него устойчивой системе правил и норм в конкретном социуме, или, иными словами, становится частью новой для него ценностной системы (ЦС). И эта ЦС является сферой устойчивости на пять лет – немалый период в жизни.

Как полагает М. А. Розов, в основе динамики осмысления молодым человеком своей деятельности «лежат отступления от образца», искажения нормы и закрепление их в практике. Он сравнивает эти процессы с игрой в «испорченный телефон», когда информация передается с существенными искажениями [217, с.125-172].

Но динамика осмысления человеком себя в обществе не сводится к таким искажениям, ведь общество не смогло бы существовать, если бы в каждом акте деятельности оно не воссоздало свойственную ему систему отношений, определенные традиции. Следовательно, динамика ценностных систем реализуется лишь как выражение единства традиционного и нетрадиционного, «сдвигов» в осмыслении и сохранения преемственности понимания.

Способам осмысления (освоения) действительности соответствует «сгущения» людей, занятых ее освоением. Поэтому можно сказать, что организация деятельности в каждый момент времени соответствует достигнутому обществом объему и специфике освоения мира. Взятая же как педагогический процесс, формирование социализированной личности в студенческой среде осуществляется в несколько стадий [17, с. 23-24]:

1. Стадия выработки нового осмысления. Характеризуется минимальной степенью организации: коммуникация участников носит спорадический и во многом межличностный, социально-психологический характер и связана в основном с индивидуальной деятельностью.

2. Стадия выработки когерентного понимания, норм осмысления. Характеризуется несколько большей устойчивостью связей и отношений

между специалистами, которые начинают выделять себя как группу студентов-единомышленников. Подобная изобретательность в общении «уплотняет» коммуникацию. Типичным примером этой стадии являются «невидимые группы» в ВУЗе.

3. Стадия сплоченной группы. На этой стадии когерентное понимание уже фиксируется участниками деятельности в явной форме- способности дать программное заявление, сформулировать требование, определить цели в дальнейшей деятельности. Коммуникация становится еще более ограниченной рамками группы, в которой выделяется один или несколько лидеров мнения, между которыми может существовать разделение сфер влияния. Лидер выступает центром, вокруг которого формируется группа. Именно он обычно выступает с программным заявлением или манифестом, обеспечивает селекцию информации. Важным моментом на стадии когерентного понимания являются успех и социальное признание. Они свидетельствуют о развитии группы и обеспечивают социальный престиж ее деятельности, а значит, и постоянный приток к ней новых членов [Известны примеры гибели научных дисциплин из-за длительного отсутствия в них открытий или иных форм успеха. Классическим примером является судьба теории инвариантов в математике]. Создание такой сплоченности среди склонных к активному самоопределению студентов достигается обычно с помощью пропагандистской и популяризаторской деятельности, осуществляемой обычно либо преподавателем, являющимся харизматической личностью, либо самим лидером - студентом. Этой цели могут служить средства массовой коммуникации, периодические издания, постоянные семинары, встречи, конференции, кружки, факультативы и прочие формы внеучебной деятельности. Такая сплоченная группа в системе ВУЗа становится либо элитарной (ведущей в «материнской» системе), либо «мятежной» (отвергающей ортодоксальные установки). Причем во втором случае деятельность группы может оказаться либо тупиковой, либо стать точкой отсчета революционной перемены в

традиционных способах осмысления и деятельности вообще (в рамках данной сферы) [91, с.3-9].

4. Стадия профессионализации. Обычно она связана с созданием формальной структуры социальной организации. На ней данная ценностная система становится специальностью и в социальном плане образует уже коллектив специалистов или людей, таковыми себя считающих. Она обеспечивает не только подготовку учеников, но и их трудоустройство посредством открытия новых должностей или переориентации старых. На этой стадии нередко образуется расслоение лидерства в коллективе на формальное и неформальное.

В результате анализа различных точек зрения мы приходим к выводу о том, что основаниями для построения модели формирования ценностных отношений в системе СПО и ВПО могут быть теоретические разработки А.В. Соколова, С.И. Архангельского, Т.И. Щербаковой, Г.Л. Тульчинского, А.В. Кирьяковой.

Таким образом, построение программы формирования ценностных отношений должно учитывать этапы, которые влияют на ценностные отношения в обществе. Поэтому решение данной проблемы предполагает три подхода:

- педагогический;
- социологический;
- институциональный.

Педагогический подход к изучению образования предполагает концентрацию усилий исследователей на проблемах формирования человека, осуществляемого в ходе учебно-воспитательного процесса с помощью определенных методов, средств и форм педагогической деятельности, а точнее – педагогического взаимодействия, базирующегося на признании равенства всех его субъектов [82, с.21-29].

Применение социологического анализа обнаруживает возможность и иного, "обратного" подхода к выявлению диалектики образова-

ния и трансформирующегося российского общества, что связано с изучением способа влияния первого на второе. Действительно, любое образование, включенное в общественную систему, не может оставаться безразличным к ней, так или иначе воздействует на нее, заставляет систему реагировать на потребности образования, непрерывно напоминает о себе.

Однако институциональный подход к образованию требует конкретизации. В соответствии с ним под образованием будем понимать устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления определенных норм и принципов, социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляется обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

В границах институционального подхода образование есть не что иное, как взаимодействие социальных групп, общностей, определенным образом организованное для достижения целей и выполнения задач обучения, воспитания, развития личности, социализации, профессиональной подготовки.

Сочетание же всех четырех подходов позволит научно разработать процесс формирования ценностных отношений личности.

Приступая к разработке данной темы, мы должны четко определить парадигмальную установку исследования.

Одним подходом может стать линейная причинно-следственная зависимость между процессом образования и результатом – образованным человеком, причем процесс образования как причина рассматривается как диалектическое единство воспитания и обучения [17.С. 34]. Другим подходом может считаться нелинейная зависимость между процессом воспитания и результатом – формированием ценностных отношений в динамике

социализации личности. В этом (нашем) случае процесс воспитания предстанет в качестве открытой системы с обратной связью. Простая модель открытой системы изображена на рис. 1 [286. С.2-55] :

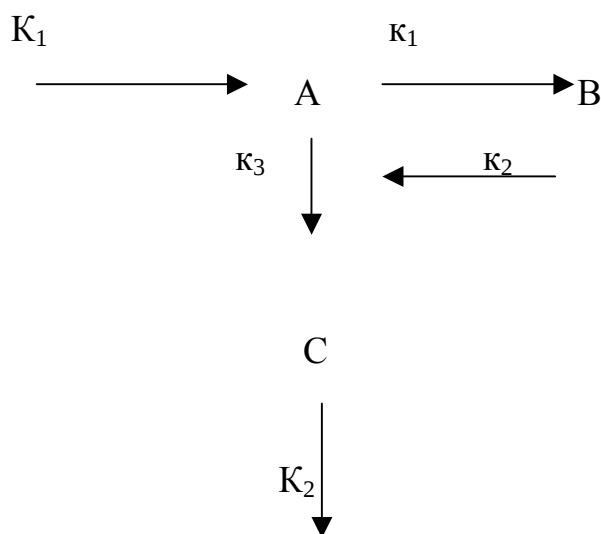


Рис.1.Простая модель воспитания как открытая система (по Г.А.Хакену)

В приложении к нашему исследованию процесс воспитания будет иметь схематический вид: программные знания (А) вводятся в систему (формирующуюся личность) и превращается в результате необратимой реакции в личность, готовую стать гармоничной частью ценностной системы общества (В). Одновременно с этим путем необратимой реакции происходит катаболизация, и не вписывающийся в ценностную систему продукт профессиональной и поведенческой деятельности человека (С) выводится из системы. Учитывая этот выведенный продукт, изменяются программы воспитания и формирования личности как субъекта ценностной системы общества. (K_1 и K_2 - константы ввода и вывода программного материала в процессе воспитания или жизнедеятельности; K_1, K_2 - константы реакции).

Данная модель энергетическая, соответствующая ниже предлагаемой модели самого исследуемого процесса. Она основана на том, что выделение содержательно-поведенческого компонента объясняется обязательностью проявления поведенческой реакции, детерминированной процессом выбора целей и ценностей жизни. Эти компоненты, на первый взгляд, находятся во взаимосвязи и взаимозависимости как причина (вы-

бор цели) и следствие (поведение по ее воплощению). Но личность – это, применяя понятие социальной синергетики, диссипативная система, т.е. такая саморазвивающаяся система, которая существует в состоянии устойчивого неравновесия и обменивается со средой веществом (продуктами жизнедеятельности), энергией (в том числе и духовной) и информацией, т.е. своим опытом, своими мыслями, идеалами и ценностями.

Поэтому разграничение ценностей в следующей классификации весьма условно и применяется лишь для удобства исследования:

Условное разграничение ценностей

Таблица 1.

Группа А	Благополучие, жизнь в удовольствие, здоровье, физическая защищенность, гарантия обеспеченности
Группа В	Любовь, общение, дружба, семья. Образование, признание, самостоятельность
Группа С	Понимание, познание, красота, истина, добро, равенство, Отечество, свобода

Выделенные группы ценностей, заимствованные нами у Ю.М. Плюскина, находятся в соответствии со шкалой ценностей А. Маслоу, демонстрирует это соответствие.

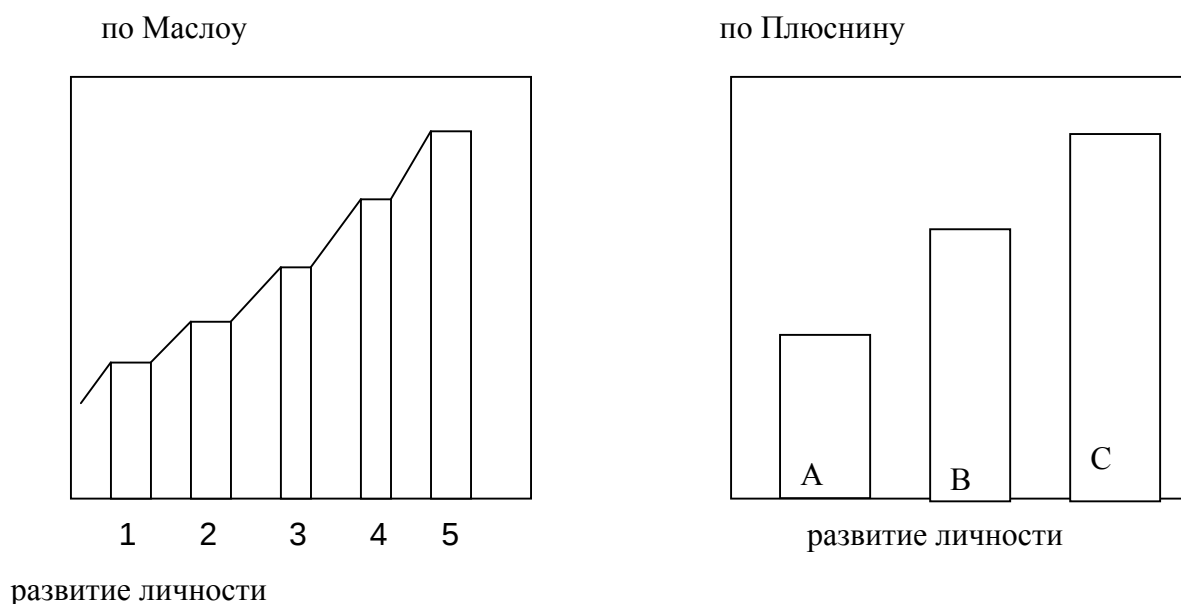


Рис.2. Относительная важность потребностей

по Маслоу – Плюснину



Рис.3 Соотношение групп ценностей-потребностей по Маслоу – Плюснину

В зависимости от индивидуальных психических особенностей и степени социализирующего давления разные люди находятся на разных уровнях личностного развития и далеко не каждый человек способен и готов пройти по восходящей иерархии ценностных диспозиций. Но неизменной остается в этой связи задача высшей школы как социального института способствовать увеличению в обществе доли индивидов, мотивы которых базируются на системе высших ценностей при одновременном снижении доли индивидов с доминированием мотивов низших ценностей. Поэтому, одной из задач нашего исследования было выявление устойчивости и характера динамики ценностных диспозиции студентов, для чего потребовалась модель формирования ценностных отношений личности в учебном процессе высшей школы. Понятие «ценностное самоопределение» связывается, таким образом, с деятельностной природой осмысления, опредмечивания и распредмечивания программ социального опыта. Поскольку же прогресс связан с постоянной специализацией и дифференциацией нормативно-ценностных систем на основе специализации непосред-

ственной практической деятельности, то и ценностное самоопределение как интегральный фактор осмысления ценностных отношений характеризуется все более сложными переплетениями различных способов осмысления действительности.

Ценностные отношения, особенно в условиях такой дифференцированной практической деятельности, как современная, предстают многоуровневым образованием. На верхних (мировоззренческих) «этажах» осмысления доминирует процесс ассимиляции: осмысление действительности в различных ценностных системах, пересекаясь, образуют здесь «сплошной» монолитный пласт, образующий парадигматическую целостную картину действительности, включая рефлексивные «автомодели» осмысления [180, с. 20-25].

По мере спуска «вниз» возникает проблема заполнения «ниш осмысления», «зазоров» между подсистемами общественной практики. На нижних «этажах» доминирует процесс дифференциации и дивергенции: освоение обществом новых сфер действительности порождает новые виды общественной практики и требует создания все более специализированных нормативно-ценностных систем. Если для освоения новой сферы общественной практики необходима такая дифференциация, то для возникновения новых концепций осмысления этой сферы, наоборот, необходима устойчивость целостной смысловой структуры, реализация ее мировоззренческих установок. Таким образом, подтверждается наша триадичная структура мотивационно-целевого, интеллектуально-содержательного и рефлексивно-оценочного критерия как основы формирования действенной модели формирования ценностных отношений у студентов.

Если отказаться от формирования ценностных отношений совсем, то это может привести к такому смещению «горизонтальных» связей на нижних уровнях мыслительной деятельности студента в процессе его воспитания, что «вертикальные» связи не будут прослеживаться вниз до конца. В этом случае человек «теряет устойчивость», поскольку мировоззренческие

принципы и установки оказываются не соответствующими реальности, а сама реальность «непонятной» и лишенной смысла. Поэтому разрушение «вертикальных», интегрирующих связей в целостной системе осмысления приводит к разрушению всей системы [183, с.78-105].

Особую роль в обеспечении устойчивости этих связей, единства осмысления в различных сферах деятельности играет педагогический процесс в ВУЗе.

Мы уже сказали выше о том, что в основе всех модернизаций экономики наступившего века и тысячелетия находится человек. Если в эпоху НТР, еще совсем недавно, человек, казалось бы, уступил место технике, то теперь эта иллюзия полностью рассеялась: в наступившей эре информационного общества и «быстрых» экономик ничто не заменит человека. Однако старые ценностные системы нам уже не подходят.

В нашей, нынешней российской действительности сложные ценностные отношения создают большое препятствие для социализации молодых людей относительно их самоопределения ценностных систем общества. Вспомним, что в период тоталитарного социализма, когда воспитывались родители нашего нынешнего юношества, ценностная система общества была основана **на идее коллективного человека**, на механизме жесткого «прикрепления» выпускника учебного заведения к рабочему месту согласно распределения, а там – кто как продвинется. *Пассивность поступка и стремление переложить ответственность на другого – атрибуты той нормативно-ценностной системы*, в которой карьера и успех менее всего зависели от уровня развития личности: продвижение по карьерной лестнице зависели исключительно от той роли, которую подросток играл внутри комсомольской или партийной организации.

Формирование ценностных отношений можно рассматривать как осознанное стремление личности к реализации целевых установок, к выбору жизненных позиций, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества, как протекающий процесс на границе

ученического и послеученического периода - процесс перемены общественного положения выпускника, регулируемого педагогическими и социальными факторами.

Психологическая проблема формирования ценностных отношений связана с высшим проявлением жизненного самоопределения, когда человеку удастся действительно стать хозяином в каждой ситуации и во всей своей жизни. Человек в этом случае как бы приподнимается над социальными ролями и стереотипами нормативно-ценностной системы.

Человек не просто должен осознавать свое «я» над стереотипами нормативно-ценностной системы, но и стремиться влиять на нее через самовоспитание. И этот процесс идет в русле личностного самоопределения – нахождения самобытного образа «я», постоянного разрешения этого образа и утверждения его среди окружающих людей.

Оно должно охватывать всю жизнь субъекта и осуществляться в сфере ценностей и смыслов и представлять собой активное определение собственной позиции относительно социально значимых ценностей.

1.2. Модель формирования ценностных отношений учащегося в воспитательном процессе.

Революционные изменения в системе ценностных отношений общества являются следствием перехода к новой системе стратификации. Сформировались элитные группы, новый средний класс, объединяющий мелких и средних предпринимателей и людей, работающих в успешных секторах экономики и, конечно, новый слой – бедноты. Студенты не могут не видеть и не анализировать это.

Кроме того, резкому изменению подверглась система критериев, или статусных индикаторов, по которым определяется положение индивида в социальной иерархии. Например, такая ценность, как материальное положение, было далеко не самым существенным показателем статуса личности в советской России; сейчас же это - один из самых важных индикато-

ров. Другими словами, *возникла новая система социальных ценностных координат.*

Какие же факторы сыграли решающую роль при распределении статусных позиций в новой системе ценностей? Определить это – значит сформировать базис универсальной модели формирования ценностных отношений личности в нашем социуме.

При построении модели можно отталкиваться от двух альтернативных точек зрения. Структуралистская - рассматривает индивидов как элементы социальной группы, чьи действия детерминированы местом в системе социально-экономических отношений.

Согласно другой точки зрения, индивид – это активный субъект, который преследует свои цели, используя все имеющиеся в наличии ресурсы [157, с. 57].

Оба подхода исследуют процессы, протекающие в социальной структуре, как совокупный результат социальных действий отдельных актов-перемещений между статусными позициями. Важное значение заключается в значимости, которые эти подходы приписывают факторам, определяющим социальную мобильность индивида: для сторонников второго подхода наиболее показательными представляются ресурсы, имеющиеся в распоряжении автора, причем концепция ресурсов часто редуцируется только до личностных и социально-психологических качеств индивида [265, с.47]; сторонники первого подхода, напротив, справедливо указывают, что индивидуальное есть в первую очередь результат социальных переменных, а не личностных характеристик.

На наш взгляд, если придерживаться первого подхода, то нам не нужна не только модель формирования ценностных отношений личности, но и само понятие личности: если человек полностью детерминирован социально-экономическими факторами, то педагогика становится ненужной.

Но и опираться только на вторую позицию тоже нельзя, т.к. психологические ресурсы личности реализуются с высоким коэффициентом полез-

ного действия, когда человек знает: где, как и когда их применять, - а следовательно, адаптирован к системе ценностных отношений, понимает и воспринимает ее.

Поэтому для формирования нашей модели мы предлагаем концепцию «воспроизводства» личности в обществе, суть которой сводится к следующему: молодой человек, даже имея высокую степень личностного самоопределения, не остается при вступлении в самостоятельную жизнь неизменным. Попадая в различные системы ценностных отношений, он меняется, переформирует свою систему ценностей и пересматривает свои отношения с обществом. Одним словом, в течение жизни личность несколько раз себя «воспроизводит». Методику такого процесса, происходящего внутри – в духовном мире человека – может преподать ему система обучения.

Первым роль института образования в личностном воспроизводстве проанализировал П. Бурдые. Опираясь на его работы, Д. Берто разрабатывал концепцию антропономического подхода к анализу общественных отношений (через индивидуальные траектории, или судьбы людей). Существенный импульс теории личностного воспроизводства получила в трудах М. Кастельич, Э. Претессея, М. Харлау, О.И. Шкаратьяна и др. В.И. Лукина, С.Б. Нехорошков, Э.К. Васильева, В.Ф. Черноволенко и В.И. Паниотто успешно применяли воспроизводственный подход к формированию личности.

В 1960-х годах во Франции было выявлено, что успеваемость детей зависит от принадлежности их родителей к определенной социальной категории, а следовательно к определенной системе ценностей [313, с. 47-64]. От этого зависит характер человека, формирующимся не отдельными поступками и действиями, а всем образом жизни человека, который включает определенный образ действий в единстве с объективными условиями его существования. Таким образом, характер – одно из основных определений человека как субъекта деятельности – представляет собой ту

переменную, которая зависит от ценностных отношений как от коэффициента. Вот почему в рамках нашего исследования базового понятия только категории «личность» оказалось недостаточно: взаимодействие характера и системы ценностей социума создает структуру модусов человеческой реальности, которую мы приведем по В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву [240, с.209-210]:



Рис.4. Структура модусов человеческой реальности (по В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву)

Таблица 2.

**Смысловые пространства жизнедеятельности человека и спосо-
бы возможного самоопределения**

Уровень лич- ного развития	Смысловые про- странства само- определения	Тип жизненной активности	Схемы опи- сания жиз- ненной ак- тивности	Способы самооп- ределения
универсум	экзистенциальное	деяние	ценность – путь- ответственность	рефлексия бытия, установление ограничений
индивидуальное	культурное	дело	замысел – индивидуальная реализация - рефлексия	рефлексия дея- тельности, анализ последствий
личность	социальное	деятельность	цель – средство - результат	рефлексия действий, оценка ре- зультатов
субъект	ситуативное	активность	ориентировка - исполнение - контроль	оценка действий, осознанность дей- ствий
индивид	биологическое	действия	потребность - способ - действия	удовлетворенность

Ценностные системы общества «расположены» не отдельно от смысловых пространств жизнедеятельности человека: каждое из этих пространств, как призма преломляет воззрение человека на различные ценностные системы, находясь в которых человек должен делать выбор в сторону того или иного поступка.

Ценностно-мотивационный компонент отвечает за внутренние процессы социального самоопределения, содержательно-поведенческий компонент - за внешние проявления этих процессов (см. рис. 5):

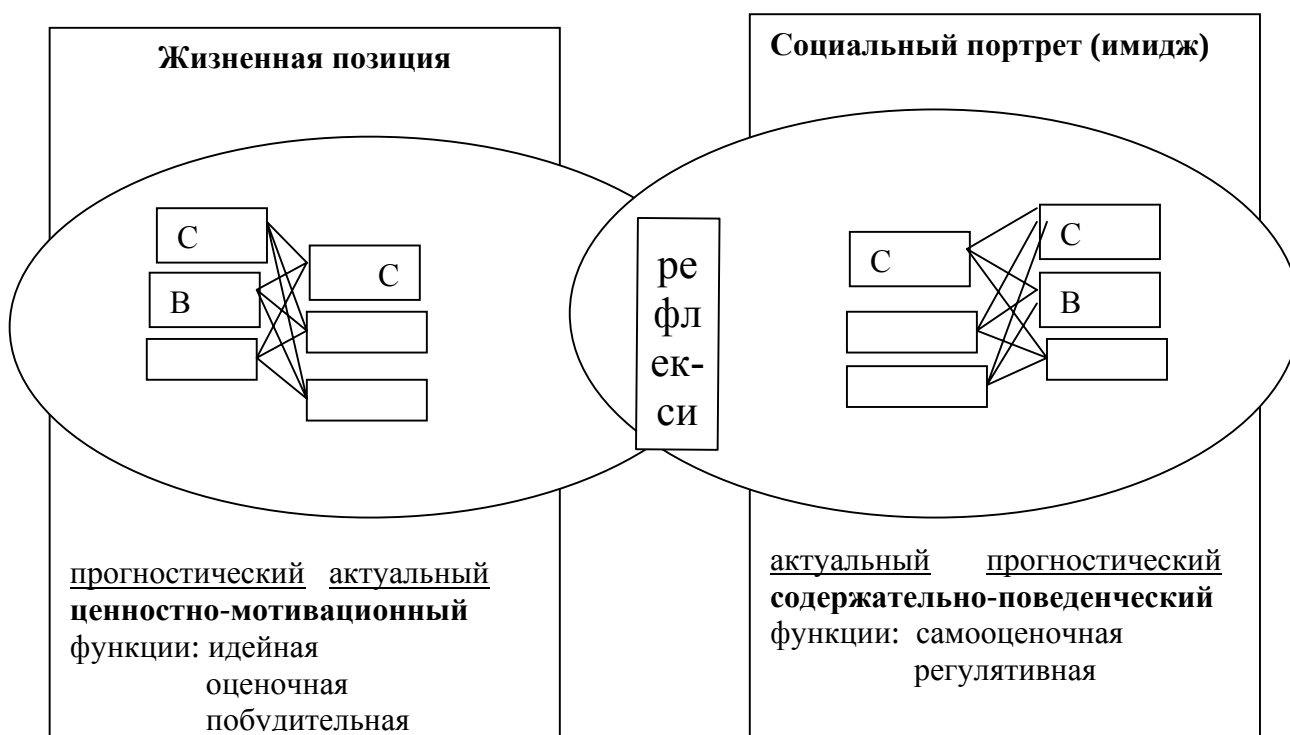


Рис. 5. Самоопределение в социальном пространстве (в ценностной системе)

Таким образом, чтобы воспитать человека с гармоничной и правильной рефлексией своего «я» на ценностную систему общества наоборот, нужно выработать такую программу формирования ценностных отношений, которая бы позволила человеку (учащемуся) сориентироваться в смысловых пространствах жизнедеятельности человека и найти способы максимально эффективного самоопределения в них. Мы согласны с мнением В.Д.Повзун, утверждавшей, что “выбор обнаруживает, формирует и закрепляет ценностные отношения человека, которые приобретают направление – статус ориентации. Именно в ситуации выбора многократно закрепленный опыт приобретает устойчивость качества. В выборе задействованы все стороны формирующейся личности: рациональный (когнитивный) выбор, эмоциональный (эмотивный), действенный (проективный)” [187, с. 10]. Большую роль и значение выбора как механизма самоопределения отмечают многие психологи. Так, В.И.Братусь, В.К.Вилюнас,

В.И.Бакштановский, Н.В.Бочкина, В.В.Зайцев показывают, что выбор относится к той группе педагогических явлений, которые педагоги учитывают и на которые они оказывают воздействие исходя из здравого смысла и индивидуального опыта (преимущественно интуитивно). Выбор как педагогическая категория традиционно присутствует в исследованиях, касающихся социального самоопределения (С.Г.Вершловский) [142, с.146-157], культурного самоопределения (Н.Б.Крылова, Э.А.Орлова) [121, с.67-94; 177, с.115-136], профессионального самоопределения (А.Я.Журкина, С.В.Сальцев) [78, с. 128-156; 228, с.87-115]. Значение выбора как механизма саморегуляции на завершающем этапе ориентации в мире социальных ценностей отмечает А.В.Кириякова [101, с.94-123]. Л.И.Божович представляет “выбор будущего пути” старшеклассников как аффективный центр их жизненной ситуации [32, с.23].

Проблемность и значимость ситуации выбора, определяющего смысловое пространство самоопределения, а также способы самоопределения, выражающиеся через типы жизненной активности, описываемые по схемам жизненного поведения (жизненной активности), при совмещении дали возможность исследователям вывести уровни (“глубину”) самоопределения. В представленной ими схеме смысловых пространств и способов возможного самоопределения выделено четыре уровня, которые, по нашему мнению, соответствуют четырем модусам субъективности человека, предложенным В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, а именно:

1. Экзистенциальное пространство, представляющее высший уровень самоопределения, имеющее отношение высшим (смысловым, ценностным) проявлениям человеческой субъективности, соответствует такому модусу как “универсум”. Мы сказали бы, даже, что это могло быть пространство трансцендентного, позволяющее выходить за любые актуально дальние пределы, открывающее сферу духовной полноты бытия че-

ловека. Самоопределение этого уровня выражается в добровольно и осознанно принимаемых на себя этических и нравственных ограничениях, а также в способности человека нести всю полноту ответственности за свои “деяния”, вырабатывать самостоятельно моральные принципы. Схема жизненной активности имеет вид “ценность – путь – ответственность”. Важно, на наш взгляд, отметить, что человек, находящийся на этом уровне, способен, в зависимости от значимости проблемы, находится (пройти и остановиться) на любом уровне самоопределения. Каждый раз выход на такую глубину не обязателен.

2. Развернутая по схеме “замысел – реализация – рефлексия” активность человека, которая в каждом случае разрешается по-разному в связи с индивидуальными культурой, образованностью, опытом, творчеством..., соответствует культурному пространству самоопределения и модусу “индивидуальности” человека. Осознание, анализ и оценка собственных замыслов и деятельности – способ самоопределения этого уровня. Выход человека с этого уровня на более высокий возможен при развитой способности самостоятельно вырабатывать принципы жизнедеятельности.

3. Выход на уровень самоопределения, соответствующего модусу “личность” происходит в социальном пространстве. Выполняемые и рефлексивируемые действия здесь осуществляются по схеме “цель – средство – результат”, подчиняются внутренней цели человека и находятся в соответствии с общественно значимыми ценностями и нормами.

4. В ситуативном пространстве “субъект” ориентируются в условиях и обстоятельствах задачи, где действия подчинены схеме “ориентировка – исполнение – контроль”. Этот модус позволяет человеку быть активным и самостоятельным в выборе средств и контроле за ходом исполнения действий, в оценке результатов и не более.

5. Последний модус человеческой реальности “индивид” не нашел в схеме своего места по понятным причинам. Во-первых, этот модус имеет ограниченное смысловое пространство – биологическое, в котором

решаются ситуативные, пусть квазипотребности (по К.Левину), но не личностно значимые проблемы – голод, боль, холод, страх... Во-вторых, поведение по снятию напряженности в ситуации чаще носит рефлекторный запрограммированный или автоматизированный характер и выполняется по схеме “потребность – поиск способа исполнения – действия – удовлетворенность”, что сводит к минимуму субъективную осознанность, а значит, не является самоопределением как таковым.

Мы все же внесли этот “уровень самоопределения” в схему, так как считаем, что действия человека в нем являются базовыми, автоматизированными и генетически запрограммированными условиями (пропедевтикой) развития способности к самоопределению. Такие действия присутствуют как нормативные в основе любой деятельности, даже экзистенциального поля, так как только автоматическое рефлекторное удовлетворение потребностей низшего уровня освобождают энергетику человека для выполнения наиболее сложных задач, но не означают автоматического выхода на более сложные уровни.

Выделенные в схеме смысловые пространства можно считать удачной классификацией уровней самоопределения по сравнению с типологией самоопределения, которая в настоящее время представлена в научной литературе. Так, выделение таких отдельных типов самоопределения как самоопределение на рабочем месте, самоопределение в специальности, самоопределение в конкретной трудовой функции и самоопределение в профессии, на наш взгляд, не имеет должного обоснования и может быть отнесено к одному типу самоопределения – профессиональному (или трудовому), относящемуся к профессиональной сфере и различающимся только уровнем или способом самоопределения. Предложение выделить тип личностного самоопределения и тип жизненного самоопределения не имеет однозначного объяснения в разных источниках и попытка развести их не имеет завершенности. Остается неясным, почему некоторые авторы ставят в один общий ряд типов самоопределения ценностное самоопределение.

Оно всегда находится “над”, ибо самоопределение в любой сфере (социальной, культурной, сексуальной, профессиональной, когнитивной...) всегда и для любого человека ценностно. Выделение типа жизненного самоопределения естественно ставит вопрос: “а другие типы самоопределения не жизненные?”...

В связи со сказанным, нам видится более перспективным и удобным рассмотрение самоопределения по предложенным уровням (смысловым пространствам) и сферам, которые объясняются естественным развитием человека и его практической деятельностью.

Иными словами, ценностные ориентации как система устремлений человека, а так же характер этой устремленности являются внутренним источником самоопределения и лежат в основе активной деятельности каждого человека. Косвенным доказательством включенности ценностных ориентаций в основу самоопределения является то, что они динамичны и конструктивно меняются в кризисные периоды жизни человека, а переосмысление личностных ценностей лежит не только в основе процессов преодоления этих периодов, но и в основе биографических событий.

Проекция “субъект” представлена Б.Г.Ананьевым как способность человека быть распорядителем и организатором деятельности, общения, познания и поведения. Человек как субъект – целостная форма его бытия, его базовая характеристика.

Наиболее развитый уровень человеческой субъективности принято называть “личностью”. Соотнося категории “личность” и “индивидуальность”, Б.Г. Ананьев отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность – это его глубинное изменение [10, 323с; 12, 351 с.] “Понятие личности, – по мнению А.Н. Леонтьева – выражает целостность субъекта жизни... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная гипотетически: личностью не рождаются, личностью становятся...

Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека [137, с. 196].

“Индивидуальность” – высший синтез, интегральный результат жизненного пути человека, фиксирующий одновременно своеобразие, творчество и неповторимость человека как индивида, как субъекта и как личности.

В.И. Слободчикова и Е.И. Исаев исходят из того, что “высшей ступенью развития человека в обществе является ступень универсализации. Человек как универсум есть его особый образ. Универсум есть полнота человеческой реальности; человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстаёт как микрокосм, как тождество человеческому роду”[241, с. 209]. Авторы считают, что проявление этой характеристики человека наблюдается в поступках человека во благо всего человечества, определяемых высшими ценностями жизни: жертвенностью, подвижничеством, альтруизмом... - сутью формы проявления человека как универсума.

Сводя вышеперечисленные понятия образов человека с учением о трёхсоставной сути человека (тело, душа, дух) В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев предлагают схему[241, с. 209-210] основных целостных модусов человеческой реальности, в которой телесное бытие человека есть его характеристика как индивида; душевная реальность соотносится с описанием человека как субъекта; духовная суть человека раскрывается через личные, индивидуальные и универсальные характеристики человека.

По нашему мнению, такая структура модусов человеческой реальности не противоречит предложенным ранее структурам человека и личности Б.Г.Ананьева, М.С.Кагана, А.Г.Ковалева, К.К.Платонова, С.Л.Рубинштейна, Л.М.Фельдмана. Мы считаем эту схему более логичной и целостной, так как кроме полноты охвата имманентных модусов человека она описывает динамичность его развития в онтогенезе. Для описания предмета нашего исследования, использование в качестве базового поня-

тия только категории “личность” оказалось недостаточным. По нашему глубокому убеждению, структура модусов человеческой реальности является той генетической основой, которая обуславливает эволюцию уровней самоопределения человека.

Переживания индивидом различий времени как жизненных потоков (прошлого, настоящего и будущего), ощущение значимости личного руководства этим процессом и попытка человека на уровне реального существования определить свое место в жизни выводит его на самоопределение.

По мнению В.А.Андрусенко, М.Х.Хаджарова, В.И.Петрова “самоопределение человека, в классическом смысле слова, ... происходит посредством дистанцирования человека в качестве “Я” от остальной действительности. Он находится в мире, и как бы вне его, в оппозиции к миру. С дистанцированием связь не разрушается, она становится только более напряженной, приобретая форму субъективно-объективной связи”[278, с. 8], требующей разрешения в силу своей противоречивости и разрешающейся с помощью специфических механизмов. Таким образом, суть самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед выбором и должен экзистенциальные и прагматические решения.

По мнению Н.М.Шахмаева, самоопределение подразумевает определение человеком “своего места в мире в отношениях к основным общечеловеческим ценностям и проблемам человечества, в определении своего места в обществе, в системе общественных отношений; в социально-ролевой интерпретации своего социального статуса, в формировании ценностно-смыслового ядра личности ” [297, с. 13].

М.Р.Гинсбург отмечает два подхода к самоопределению: “социологический – характеризует самоопределение как результат вхождения в социальные структуры и сферы жизни”, тем самым подчеркивая его завершенность и ретроспективность; “рассматривает его как процесс проявления

механизмов вхождения индивида в какие-либо структуры”, что говорит о некоторой его пролонгированности и перспективности [58, с.19-26].

Одним из наиболее емких определений дано в педагогическом тезаурусе «Новые ценности образования» [169, с.81], где оно рассматривается как “процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы”.

Приведенный образ соотношения «плоскостей» (проявлений) человека в процессе его индивидуализации, когда формируется сама смысловая целостность личности, поскольку индивидуальность видения обеспечивает необходимую для возникновения нового знания стереоскопичность осмысления действительности. Разнообразие, гетерогенность осмысления посредует и заключенность личности в различные ценностные системы социальной действительности.

В смыслообразовании участвуют все изображенные пласты личностного смысла. Поэтому моделирование процесса воспитания человека в структуре модусов реальности, которая не противоречила бы системе ценностных отношений, - это необходимый процесс.

Взгляды философов, психологов, социологов и педагогов на проблемы моделирования социальных явлений и реальных естественных объектов помогают определить подходы к разработке модели ценностного самоопределения обучаемого. Но одного данного образа для построения модели недостаточно, т.к. «под моделью понимается такая мысленно представленная и материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [302, с. 19].

Модели обладают рядом характеристик и функций, знание которых необходимо в процессе моделирования. Первой и главной характеристикой модели является ее сходство (аналогия) с объектом моделирования. Разли-

чают несколько видов сходства между системой, выбранной в качестве модели, и ее оригиналом или прототипом, и несколько видов моделей.

Это: а) модели, характеризующиеся внутренним структурным сходством с прототипом;

б) модели, отражающие внешнее функционирование, или макроповедение (функциональные модели);

в) структурно-функциональные модели (бионические модели);

г) субстратные модели обладают единой с оригиналом материальной природой или непосредственно связаны (зависимы) с субстратом (природной основой) оригинала;

д) генетические или эволюционные модели позволяют, при «проигрывании» изменений условий, получать сведения о разных состояниях и возможных направлениях эволюции оригинала.

Из перечисленных характеристик ясно, что наша модель должна обладать субстрактно-функциональным и эволюционным сходством с оригиналом.

Второй особенностью модели является то, что при максимальной попытке добиться полного сходства с оригиналом, она все же неполно или односторонне отражает оригинал. В связи с этим наибольшей плодотворностью и эвристической силой обладают те модели, которые сходны с оригиналом по большему числу характеристик, или по более существенным характеристикам, что так же важно для нашего проектирования.

Следующей важной характеристикой модели является ее простота, доступность и удобство оперирования. Поэтому мы выбрали вербально-графическую форму описания нашей модели.

Известно, что моделью может стать материальный или мысленный (мыслимый) продукт моделирования, характеризующийся основным свойством – функциональностью. Естественно, что в нашем случае модель должна быть представлена в теоретическом (мысленном) варианте.

Добавим к этим характеристикам модели, предложенным Ю.В. Орфеевым и В.С. Тюхтиным [177, с.149] те, которые предлагает В.Г. Афанасьев [149, с. 290].

Он определил следующие основные характеристики модели:

- а) целенаправленность, то есть увязка параметров модели с поставленной перед оригиналом целью, с ожидаемым результатом;
- б) нейтральность по отношению к субъективным оценкам и предпочтениям участников моделирования;
- в) отвлечение, абстрагирование некоторых параметров системы от оригинала.

По мнению В.Г. Афанасьева, модель представляет собой упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта или явления. Она создается в процессе моделирования – специфическом способе познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (в модели). Сам же процесс моделирования является, по мнению исследователей, познавательным аспектом проблемы.

Учитывая имеющийся опыт моделирования, мы выделили существенные практические позиции, которые легли в основу нашего моделирования.

Позиция первая. В проектировании модели формирования ценностных отношений мы учитываем полимерность существования человека. Био-социодуховные начала человека не позволяют нам определить в качестве основных характеристик образа выпускника вуза или техникума однонаправленные (только знаниевые, только патриотические, только профессиональные, только социальные ...) качества. Учет комплекса сфер жизнедеятельности дает нам пространственную модель, многомерную или, по крайней мере, трехмерную. По мнению В.С.Соловьева, иерархическая шкала трех основных областей жизнедеятельности - духовной, интеллектуальной и социальной - определяет общественные и индивидуальные ценности, в поле взаимодействия которых каждый из нас и наш

студент. В поиске смысла жизни, в расширяющемся, конкретизирующемся и определяющемся пространстве он растет, развивается, самоопределяется. Поэтому нижеприводимую модель социального развития человека мы выбрали как систему координат для описания нашей модели.

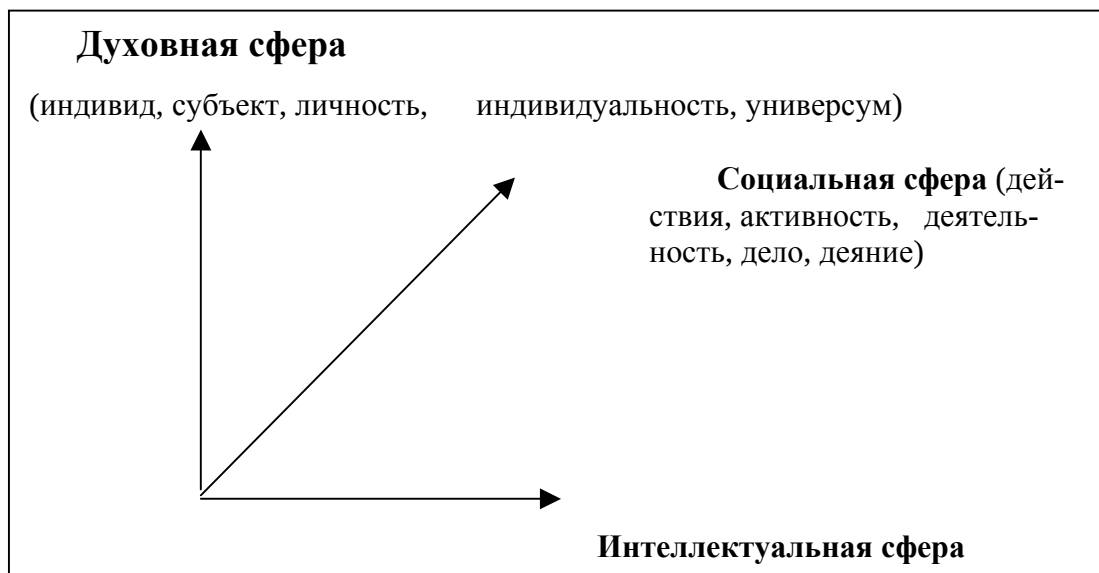


Рис. 6. Модель социального развития человека

Каждая ось нашей системы координат, удаляясь от точки отсчета – 0, фиксирует развитие человека в соответствующей области жизнедеятельности. Так, на оси, соответствующей духовной области жизнедеятельности человека, мы откладываем точки модусов человеческой реальности: индивид, субъект, личность, индивидуальность, универсум. По оси социальной сферы – уровни самоопределения в следующих типах жизненной активности: действия, активность, деятельность, дело, деяние. По оси интеллектуальной сферы: восприятия (дознания), знания, понимания (умения и навыки), осознание (систематизация знаний), метазнания.

Развитие в каждой сфере жизнедеятельности взаимообуславливают и дополняют друг друга. Так, расширение горизонтов познания при освоении образа мира неизбежно отражается на степени рефлексии человека. Освоение способов познания мира вооружает способами познания самого себя. Глубина же интроспекции обеспечивает выход за

границы наличного бытия, в экзистенциальное и трансцендентное пространство.

Аналогию взаимоотношений рефлексии и трансцендирования с геометрическим представлением на плоскости предложил А.С. Арсеньев.

Представив человека (его психику) в виде внутреннего круга, а окружающий мир в виде внешнего круга, А.С.Арсеньев отмечает две точки, которые взаимно сближаются при движении внутренней точки P1 к краю внутренней окружности, что соответствует неглубокому, размытому образу "Я" и узкому кругу познания образов окружающего мира. Точка P2 удаляется до бесконечности, что соответствует широкому знаниевому полю, при перемещении точки P1 к центру внутренней окружности - глубокая интроспекция. Иными словами, *"чем глубже интроспекция, тем масштабнее трансцендирование, становление Универсума человека"* [15, с.143]

Детерминизм взаимного развития приводит не только к количественным, но и к качественным изменениям. Переход к широкому когнитивному полю (диаметр круга увеличивается) приводит к осознанию некомпетентности (афоризм: "Я знаю, что я ничего не знаю") и недостаточности имеющихся знаний. Такое состояние дискомфорта является источником и побудителем поисковой активности в области метазнаний. Методология же способна вывести человека к состоянию неосознанной компетентности - знанию о знаниях и незнаниях, как высшему уровню когнитивности, а значит, и к Универсуму.

Позиция вторая. Признание незавершенности развития человека (афоризм: "Нет пределов совершенству"). Это условие в моделировании образа выпускника исходит из определения в качестве ориентира для школы из модусов человеческой реальности не личность и, даже, не индивидуальность, а Универсум.

По мнению В.А.Андрусенко *"человек в силу своего беспокойного характера не может находиться в состоянии покоя, не может успокоиться достигнутым.. Человек ранее достигнутое начинает с каждым разом рассматривать как трамплин для совершения новых действий, направленных не только на удовлетворение новых потребностей их на завоевание нового жизненного пространства, но и на самореализацию себя как личности в различных сферах социальной реальности, наконец, на самовыражение, воплощение в материальных и духовных ценностях культуры своего интеллектуального потенциала [278, с.10].*

Обоснованием выдвижения данной позиции и его теоретической основой стала теория саморазвития личности (И. Кант, В.Вундт, М. Мид, К. Юнг, Гуссерлей, Эшби, Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, А.Н.Леонтьев, В.В. Давыдов), основным тезисом которой является то, что личность, индивидуальность, человек - это такие самоорганизующиеся и саморазвивающиеся открытые системы, которые обладают в высшей степени гибкой способностью накапливать опыт самодвижения и самоадаптации и функционально ее использовать.

Структура саморазвития представляется современными философами, психологами и педагогами как взаимодействие блоков самоорганизации и самоопределения, работающих в режиме постоянного обеспечения всех форм саморазвития человека и сохранения его целостности. Ситуативный выбор поступка, позиции, суждения, оценка, планирование, контроль, коррекция, адаптация, адекватное и гибкое поведение, выполнение действий, соответствующих ожиданиям, совершенствование мышления, чувств, воли, практических умений и навыков - вот далеко не полный перечень механизмов саморазвития, присутствующих в каждом микроакте преобразования личности и проекциях его своего будущего.

Особенно активно работают эти механизмы в период студенчества. В ран-

нем детстве, как и в младшем школьном возрасте превалирует размытая, неосознанная перспектива. Саморазвитие идет спонтанно, в основном под действием внешних условий изменяющейся среды.

В период старчества саморазвитие затухает в силу обреченности возрастом и превалированием ретроспективного взгляда на жизнь. Для учащегося юношеского возраста характерна активная транспектива, охватывающая прошлое, настоящее и будущее, способствующая выстраиванию вариантов движения вперед.

Эти перспективы конкретизируются в таких понятиях как «жизненные планы», "стратегия жизни", "жизненные программы", "смысл жизни" и включают в себя систему целей, представлений о будущем, способы его достижения. Саморазвитие становится собственно целью человека, детерминирует активные действия, являющиеся не только следствием желания, но и реализацией долга. Такой человек постепенно начинает соприкасаться с грандиозной системой мира духа, обретать духовное существование, возвышаться от личностного и индивидуального к духовному, универсальному.

В нашей модели учащегося идея саморазвивающегося и возвышающегося человека, рассматриваемого как вступившего в область свободных и ответственных поступков и действующий согласно высшим духовным ценностям человечества, является центральной.

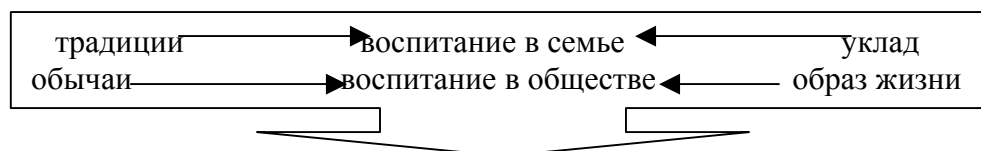
Позиция третья. Направленность саморазвития студента на общечеловеческие ценности. Саморазвитие молодого человека в период отрочества и юности часто представляет собой бессистемное накопление новообразований, их дисгармонию, приводящую, нередко, к заболеваниям личности, ее тупиковому асоциальному развитию. Роль педагога и образовательного учреждения - сотрудничество с человеком, самостоятельно решающим задачу своего образования и развития в условиях свободного выбора, создание условий для этого выбора. Для педагога важно помнить, что развитие человека, личности связано с основными личностными

связано с основными личностными отношениями. Эти отношения достаточно стабильны и составляют "ядро" личности. По мнению К.А.Абульхановой-Славской [1, с. 364; 4, с. 264], изменения этих отношений осуществляются системным образом и происходят как под влиянием времени, обстоятельств и *"критических", поворотных"* событий в жизни человека, так и под влиянием развивающихся сущностных сил самого субъекта (в пространстве и во времени). Самым бесплодным и бесполезным *"занятием на этом пути -призывы быть добрым, отзывчивым, любознательным, трудолюбивым, бескорыстным и т.д."*, для школы куда важнее осознавать, что *потребность делать "для других" потенциально присуща каждому нормальному человеку и создавать условия в которых воспитуемые постоянно вооружаются средствами и способами удовлетворения этих потребностей.* Поэтому предлагаемая нами модель выглядит следующим образом:

Модель формирования ценностных отношений учащегося в воспитательном процессе

I этап

Достуденческий период



II этап

Начальный этап самоопределения (I – II курс)

Вводный курс

Первая часть – программа «ЮВЕНТА»:

- изучение учащимися основ психологических знаний;
- диагностика личностных характеристик;
- психологическое консультирование;
- психологический тренинг корректирующего и конструктивного назначения.

Вторая часть – программа «ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ»:

- ознакомление с современными теориями личности;
- потребностно- мотивационная сфера личности;
- система ценностей личности, мотивационные механизмы саморегуляции;
- воспитание психологической устойчивости личности.

III этап

Осмысленное самоопределение и осознание ценностей

(III – IV курс)

Курс «Философия счастья»

Цель: помочь учащимся сформировать мировоззрение и активную жизненную позицию.

Курс «Архитектура собственной жизни»

Цель: соединение внутренней жизни человека с общепринятыми моральными нормами.

IV этап

Устойчивость сформированных ценностных отношений (V курс)

Защита курсового проекта по предложенной или выбранной самостоятельно теме .

Объяснение смыслов каждого из элементов модели обусловило необходимость следующего параграфа.

1.3. Основания для разработки программы формирования ценностных отношений учащихся юношеского возраста в воспитательном процессе

Далеко не всегда процесс формирования способности к самопознанию проходит последовательно и связан с формированием ценностных отношений, редко имеет некоторую законченную форму. К сожалению, в реальной практике учебных заведений развитию у учащихся "представлений о себе" как «основы образования личности» [219. с. 320] не уделяется должного внимания. Человеческий опыт говорит, что без адекватной оценки своих сил, объяснения мыслей, поступков, самоконтроля и саморефлексии в сложной и, нередко, опасной жизни, усложненной внутренним противоречивым положением молодого человека, ему трудно принять решение в конфликтной или просто трудной ситуации. Проблемность не снимается и тогда, когда выбор уже сделан, так как большой процент ошибочных решений дает отрицательные последствия.

Понимая значимость данной проблемы и необходимость ее решения, в работе техникумов и вузов в качестве концептуальной идеи была поставлена задача вооружить учащегося средствами решения его собственных проблем, помочь ему научиться искусству самоадаптации и самореализации, самопознания и утверждения ядра личности - "Я-концепции", - в обществе с изменяющейся системой ценностей. Поэтому необходимо было провести работу в два этапа по трем уровням:

Таблица 3.

Этапы, цели, организация и уровни воспитания в процессе формирования
ценностных отношений учащихся

этапы	цели	организация	диагностический комплекс	уровни
Диагностический	На основании проведения комплекса диагностических методик провести психологическую дифференциацию студентов	Изменение программы обучения (введение курсов «Критическое мышление» и «Архитектура собственной жизни»), диагностика различных сторон личности студентов, влияющих на личностное самоопределение, дифференциация учащихся по степени мотивационной готовности к созданию системы ценностных отношений	• анкетирование • наблюдение • социологический опрос • тестирование • анализ результатов деятельности • метод периодического мониторинга уровня ценностного самоопределения учащихся	Первый
				Второй
Ориентирующий	Выбор студентом области деятельности, образа жизни	Углубленная подготовка студентов по курсу «Архитектура собственной жизни» и защита курсовых проектов	• аналитические беседы • диагностика и сравнение результатов	Третий

Для реализации задачи самоопределения личности в образе "Я реальное", "Я перспективное", должен быть достигнут достаточный уровень самопознания. Самопознание мы понимаем как функциональный блок сознания личности, направляющий понимание деятельности и поведения, включающий в себя механизмы самоанализа, саморефлексию, потребность размышлять по поводу своего поведения, самонаблюдение, самоизучение, постоянную коррекцию представлений о себе на основе совести, самовосприятие, понимание самооценности и самодостаточности.

К сожалению, самопознание не является предметом ни одной учебной дисциплины инвариантной части учебного плана. Достижение же

достаточного уровня самопознания невозможно без внедрения специальных программ, реализующих идею через:

а) изучение учащимися основ психологических знаний о внутреннем мире человека (высшие психические процессы и психические свойства, сознание, самосознание, мотивы поведения человека);

б) диагностику личностных характеристик мыслительной деятельности учащихся и акцентуации их характеров;

в) психологическое консультирование в диалогах: психолог - ученик, психолог - учитель, психолог - родители, основанное на результатах психологической диагностики;

г) психологический тренинг корректирующего и конструктивного назначения.

При составлении программы курса «Формирование ценностных отношений», включенного в вариативную часть учебного плана Ижевской сельскохозяйственной академии, важное внимание было уделено не только отбору содержания теоретического блока программы, но и подбору диагностических методик и методик психологического тренинга практического блока программы. Так, при сравнении пакетов диагностических и тренинговых методик различных школ (г. Санкт-Петербурга, г. Москвы, г. Челябинска, методик западных ученых) было решено использовать комплексно методики Р.Кеттела, Ф.Фидлера, а также методы компьютерной диагностики и оценки педагогической эффективности программы **"ЮВЕНТА"**.

Отметим, что программа **" ЮВЕНТА "** - первая часть программы формирования ценностных отношений - психодиагностика, консультирование и восемнадцатичасовой тренинг-"погружение"-является только практической составляющей программы курса "Психология самоопределения личности", разработанной под руководством Г.Г.Ермаковой. Теоретическая часть этого курса, рассчитанная на 18 учебных часов, ставит конечной целью формирование у студентов "личностного здоровья"

- способности к поиску подлинного места в жизни, осознания своих уникальных жизненных смыслов и действительных ценностей, умения преодолевать препятствия, возникающие на пути к реализации этих смыслов и ценностей, умения достигнуть оптимальной самореализации и максимальной самоактуализации личности при условии притяжения другой доминантности. Кроме того, только личностно здоровый человек, человек высокой психологической культуры, с развитой потребностью в дальнейшем личностном самосовершенствовании, способен нести ответственность за собственное поведение и, в конечном итоге, за собственную судьбу.

Основными психолого-педагогическими задачами предлагаемого курса являются:

- формирование у учащихся адекватных представлений о собственной личности как о самоорганизующейся системе, ее уникальности;
- осознание учащимися собственной "Я - концепции";
- формирование установки учащихся на развитие психической саморегуляции личности и личностный рост, осуществляемый через самопознание, самоадаптацию и самореализацию.

Предполагаемыми результатами реализации этой программы являются:

- выход учащихся за пределы индивидуального психологического опыта;
- аутентичность и открытость новому как профилактика патогенного состояния личности;
- уверенность в своих силах, основанная на адекватной их оценке;
- расширение самосознания, критичность и высокая степень рефлексии;
- стремление к самоактуализации и самореализации.

При отборе методов работы по программе мы руководствовались следующими требованиями: методы обучения должны были способствовать своевременному и гармоничному развитию психики учащихся; процесс обучения должен давать радость и протекать на фоне положительных эмоций, способствовать предотвращению психотравмирующей ситуации.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН КУРСА **"ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ"**

1. Понятие личности. Структура личности. Активность личности и ее жизненная позиция. Западные теории личности. - 2 часа.
2. Потребностно-мотивационная сфера личности. Классификация потребностей по А.Маслоу. Персонализация личности. - 2 часа.
3. Система ценностей личности. Личностный смысл. Самоценность личности. Понятие мотива. Виды мотивов. Кризис мотивов. Борьба мотивов. Мотивация достижения. Мотивационные механизмы саморегуляции. — 4 часа.
4. Воспитание психологической устойчивости личности. Типология критических жизненных ситуаций: стресс, фрустрация, конфликт, кризис. Переживания как преодоление критических жизненных ситуаций. Понятие психологических защит личности, их оценка. Ориентация личности на успех. Принятие ответственности за собственную судьбу - признак зрелой личности. — 6 часов.

Поскольку оценочная рефлексия является центральным моментом смысловой индивидуализации целостной личности, психология самоопределения личности оказывается существенным фактором формирования ценностных отношений. Чтобы определить себя в системе ценностей, нужна оценка индивидуумом и самой существующей системы, и свое место в ней. Исследователями психологии творчества подчеркивается необходимость изу-

чения «смысловой ориентации личности» и «смыслового строения человеческой деятельности» для усвоения механизма творчества. [176, с.31].

Всякая оценка есть занятие индивидуальной позиции. Но верно и обратное – всякая индивидуализация связана с ценностной ориентацией индивида. Поэтому проблема ценностного самоопределения личности – это прежде всего проблема выработки целостного личностного отношения к действительности, к самому себе и другим людям. Именно ценностное отношение, реализующееся в потребности, образует определенный эмоциональный настрой, служащий своего рода «катализатором» творческой деятельности научного, художественного, технического поиска. Этот настрой, восполняя возможный недостаток знаний и умений, позволяет продвигаться вперед «без лишних рассуждений». И этот настрой – необходимая часть функций создаваемой нами программы формирования ценностных отношений в процессе воспитания студентов. Необходимость программы «Ювента» и курса «Психология самоопределения личности» обусловлена тем, что сталкиваясь с определенной жизненной задачей, личность переживает некий внутренний рывок, интеграцию и мобилизацию всех, не только интеллектуальных, но и биопсихологических сил. Подъем, переживаемый человеком при этом, не сводим к «озарению-инсайту» и является феноменом качественно иным, чем простая сумма реализации отдельных психологических функций. Это скорее резонанс, некая особая функция самоорганизации личности. Становясь студентом, человек на определенном этапе своего пребывания в ВУЗе сталкивается с такой задачей – встать на правильный жизненный путь. И тогда ему жизненно необходимо иметь в своем сознании модель поведения и адаптации к любой ситуации, свое, индивидуальное видение проблем, не выходящее, однако, за пределы ценностной системы общества.

Если выход за эти пределы всё-таки произошёл, то можно говорить об избытке индивидуального видения, который может быть как явно осознанным, вербализованным, так и неосознанным, бессознательным. Это

ставит вопрос о роли фактора бессознательного в процессах смыслообразования и возникновения нового знания. В советской литературе эта проблема довольно остро, даже в экстравагантной форме была поставлена В. В. Налимовым и его сторонниками. В результате якобы были выявлены некоторые глубинные структуры сознания [164, с. 293 – 301, 703 – 710]. Однако, как справедливо заметили А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия и Ф. Б. Бассин, в редакционном примечании к одной из статей В. В. Налимова последний и его сторонники неверно связывают реальные процессы осмысления с патологическими и «экзотическими» состояниями сознания [164, с. 298 – 300, 291 – 292].

Невозможно сразу приступить ко II этапу – курсам «Архитектуры собственной жизни» и «Философия счастья», т.к. новое осмысление и новое знание не могут возникнуть с самого начала как общее. Во всех сферах человеческой деятельности новые творческие, личностные приобретения начинаются с инициатив, которые могут нарушать общепринятые представления. Первоначально они и являются проявлением единичного, субъективной личностной оригинальности и лишь затем приобретают общее социальное значение, становясь нормой. «... Отдельная личность, - подчеркивал К. Маркс, - может осуществлять всеобщее дело, да оно и осуществляется всегда отдельными личностями. Но действительно всеобщим оно становится лишь тогда, когда является уже не делом отдельной личности, а делом общества» [153, с. 292].

В создании нашей модели мы должны были отталкиваться от следующей точки зрения: в осмыслении нет полярности «личность-общество», а есть два уровня интеграции социально-детерминированных смысловых структур. Причем чем больше интегрировано общество данной культурой, чем более интегрирован образ жизни, тем более разнообразные возможности для самовыражения предоставляются членам этого общества. В этом смысле гармоничная личность – необходимо всесторонняя, но не наоборот. Личность может овладеть множеством видов деятельности, но

не будет представлять единого целого, если не вольется в систему ценностных отношений. Поэтому модель процесса исследования приобрела вид:

Таблица 4.

Модель процесса исследования

Этапы	Задачи исследования	Методическое обеспечение
1 этап 1999 – 2000 гг. (констатирующий)	выполнить констатирующую диагностику социального заказа школе	Изучение нормативных документов, теории прогнозирования школы, анкетный опрос родителей, учащихся.
2 этап 2000-2001 г. (мониторинг формирующегося эксперимента)	- изучить особенности структуры личности, уровень сформированности компонентов «Я-концепции», характер мотивационно-ценностных отношений к учебно-познавательной деятельности, профессиональному и социальному профилю студентов; - проследить динамику изменения ценностных ориентаций и самоопределения студентов; - выявить наличие и характер связи между структурами личности, самоопределением и самопроецированием образа будущего.	изучение учебных достижений учащихся, шкала самооценки Р. Бернса, компьютерная диагностика и тренинг воспитательной эффективности программы «Ювента» (версия А. Личко), анкетирование, сочинение – самописание, методика с готовым перечнем мотивов учебной деятельности, тесты профессиональной ориентации Е. Головаха, наблюдения, сравнительный анализ с результатами психологической диагностики, сопоставительный анализ результатов пролонгированной диагностики.
3 этап 2001-2002 г. (обобщающий)	определить оптимальные педагогические условия, стимулирующие ценностное самоопределение студентов	Провести корреляционный анализ.

Наличие концепции воспитания является важным педагогическим условием реализации процесса ценностного самоопределения личности. Человек постиндустриального общества обретает полноценное бытие в нем, если смог определить свое место в быстро изменяющихся нормативно-ценностных системах, т.е. если имел место факт ценностного самоопределения личности в котором он обязан, чтобы жить, ориентироваться. Поэтому нельзя отделять три критерия друг от друга, и они связаны друг с

другом по принципу взаимодополнения, образуя тринитарную структуру [243, с. 304].

Тринитарная структура этих критериев в диагностике результатов и прогнозировании может рассматриваться как системная триада – теоретическое основание, которое соединяет субстанциональный (мотивационно-целевой), качественный (интеллектуально-содержательный) и аналитический (рефлексивно-оценочный) аспекты воспитания студента в нечто целостное. Имеет смысл рассмотреть полученные результаты с этой позиции.

Попробуем доказать, что, взятые как триадичная структура, они обладают свойствами системной методологии и продуктивного основания для разработки принципиально новой модели ценностного самоопределения студента.

Принцип взаимодополнительности и триадичности можно продемонстрировать на примере асимптотической математики. (Асимптотическая математика отличается от классической тем, что, если в классической математике x фиксировано, $N \rightarrow \infty$, ищется предел и говорится о сходимости, то в асимптотической N фиксировано, $x \rightarrow 0$, исследуется околопредельное поведение и говорится о близости). Так, за фиксированное N мы примем начальные положения (до эксперимента) - и мотивационно-целевого и интеллектуально-содержательного, и рефлексивно-оценочного.. Переменная x , стремящаяся в асимптотической математике к нулю, - это разнообразие проявлений мыслительной деятельности субъекта в воспитательном и образовательном процессах, ненаправленное количество которых мы стремимся постепенно свести к нулю. И если рассмотреть разложение функции $f(x)$ по асимптотической последовательности $\{\varphi_n(x)\}$, то получим

$$f(x) = \sum_{n=0}^{\infty} a_n \varphi_n(x), \quad X \rightarrow 0.$$

Поскольку речь идет о взаимодополняемости исходных принципов (N), то нам нужно рассмотреть $\Delta N(x)$: $\Delta N(x) = |f(x) - \sum a_n \varphi_n(x)|$.

(Количественные характеристики точности, локальности и простоты в данном случае - Δ , x и N).

Картина их взаимосвязи (три критерия– три асимптоты) будет иметь следующий вид, где $x_3 > x_2 > x_1$, т.е. рефлексивно-оценочная деятельность дополняет интеллектуально-содержательную по принципу не отрицания, а взаимодополнения. Обе базируются на развитии мотивационно-целевого компонента деятельности учащихся.

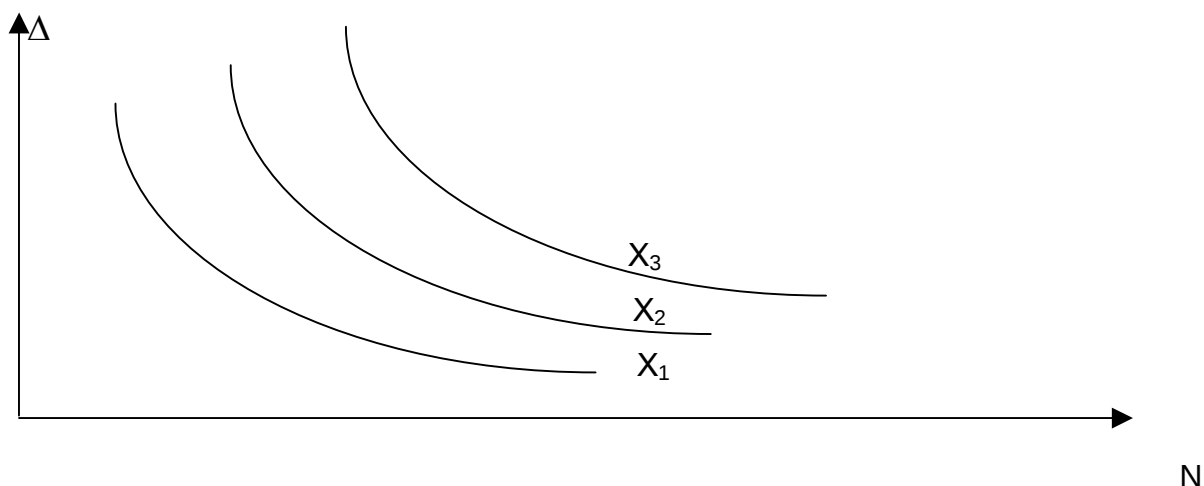


Рис.7. Взаимосвязь рефлексивно-оценочной, интеллектуально-содержательной и мотивационно-целостной деятельности учащихся

Легко увидеть, что любая пара этих величин находится в соотношении дополнительности, а третий элемент задает меру совместимости. Такая закономерность свойственна любой системной триаде.

Этой триаде свойственен принцип открытой методологии, которую мы взяли за основу в параграфе 1.1 – принцип условности, в частности **зависимость от субъекта**, - проявляется вообще в «мягкости» триадичной структуры, включающей эффекты *intuitio* и *emotio*.

Например, конкретное понятие или тема могут занимать в триаде различные места в зависимости от соседей. Трихотомия одного и того же понятия у разных людей и в разных обстоятельствах получается разной (в

разных явлениях учебно-воспитательного процесса они сочетаются по-разному).

Наконец, третье свойство данной триады – отказ от полноты в пользу целостности.

Описание поведения человека в различных вариациях нормативно-ценностной системы общества имело всегда математический характер, т. е. полнота достигалась путем моделирования внешних связей в терминах избранного уровня. Тем самым система замыкалась и переставала быть целостной, т. к. все то, что не входило и не укладывалось в заданный уровень ценностной системы, отменялось. Вот почему субъективность, индивидуальность непосредственно завязаны в триадичности мышления как теоретическом основании построения нашей модели личностно-деятельного самоопределения студента. У целостной же системы открытого типа, какую мы создаем в ходе нашей работы над программой, всегда сохраняются внешние связи, т. к. моделируются и комбинируются исходные принципы и тем самым берутся точки нескольких уровней (социологического, психологического и др.), причем количество их не ограничиваясь функционированием в определенной нормативно-ценностной системе, индивид прибегает ко всем трём изучаемым уровням, но чтобы двинуться вперед, чтобы выделить себя в этой нормативно-ценностной системе (а может быть, и не в одной), нужно научиться осознавать свои мотивы, оценивать возможности и понимать происходящее. А когда речь идет о профессиональном и ценностно-личностном становлении, то индивиду необходимо не просто самоопределение, а свободное самоопределение – свободное в культурном пространстве мировоззрений.

Это условие повышает роль педагогической теории в решении прикладных задач, соответственно повышает роль социально-психологической подготовки студентов. Соответственно возрастает роль научно-исследовательского фактора при воспитании ценностного самоопределения студентов. Программа формирования ценностных отношений

должна определить субъекта в социокультурном пространстве, сориентировать его в плоскостях ценностных отношений. Это условие требует самой глубокой и критической оценки всех возможных последствий практических приложений диагностики. Поэтому возникает необходимость многостороннего рассмотрения возможностей приложения науки к практике, глубокого анализа не только ожидаемых проявлений в среде прямого действия, но и всевозможных косвенных последствий.

Всем этим условиям развития учебного процесса отвечает **трансферентная система** результатов, связывающая указанные компоненты субъективной деятельности в процессе воспитания с плоскостями ценностных систем функциональными пересечениями. Эта система может быть выражена следующей символической моделью. В этой модели: M – множество возможных содержательных вариантных тем внутри программы и в связях пересечений с темами других предметов (показатель многообразия действия); $T = (t_1, t_2, t_3, t_r, t_n, z)$ – шкала времени (этапы обучения), где:

t_1 – предварительный этап (см. 2.1);

t_2 – курс «Психология личности»;

t_3 – «Ювента»;

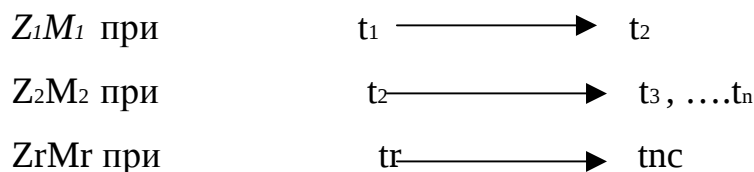
t_r – курсы «Философия счастья» и «Архитектура собственной жизни»;

t_n, z – этап послевузовского совершенствования; n – число предметов, видов и разделов обучения в семестре; z – четвертая координата, входящая в модель, выражает множество состояний: приобретенных знаний и умений при решении разнообразных проблем и задач обучения – программа «над» ними. Таким образом, получаем две функции нашей программы:

первая: $Z = f(M)$, выражает неопределенность, выход в реальную жизнь социума;

вторая: $M = \varphi(Z)$, выражает бесконечное число вариантов ценностных отношений.

$\langle Z, M \rangle$ - платформа содержательной подготовки на определенном временном уровне $t_1, t_2, \dots, t_r$;



$$L = (Z_1, Z_2, \dots, Z_n).$$

Результаты изучения предметов и видов обучения (платформы содержательной подготовки) последовательно формируются на основе пересечений показателей Z, M .

$$Z_1 = (Z_{11}, Z_{12}, \dots, Z_{1n}) \quad Z_2 = (Z_{21}, Z_{22}, \dots, Z_{2n});$$

$$\dots\dots\dots Z_n = (Z_{n1}, Z_{n2}, \dots, Z_{nk});$$

$$M_1 = (M_{11}, M_{12}, \dots, V_{1p}); M_2 = (V_{21}, M_{22}, \dots, M_{2p});$$

$$\dots\dots\dots M_n = (M_{n1}, M_{n2}, \dots, M_{np}).$$

Переходы от решения предложенных в курсе экспериментов частных задач j -уровня на $(j+1)$ уровни, т.е. к задачам и проблемам более высоких классов, возможны при строгой последовательности этапов экспериментов.

Результаты эксперимента, изложенные в трансферентной системе, приобрели вид равномерного функционального состояния, где $m_1, m_2, \dots, m_n$ – показатели последовательной взаимосвязи решаемых в ходе воспитательного эксперимента проблем, а это математическое выражение бесконечного ряда возможностей программы.

Представленная символическая модель процесса претворения в жизнь программы формирования ценностных отношений дает в некотором приближении описание воспитательного процесса высшей школы, исходя из новых условий и новых задач. На основе этой модели можно анализировать все компоненты системы, ее цели и задачи, условия, характеризующие стратегию, содержание, структуру и организацию.

Одним из существенных признаков воспитательного процесса, создаваемого на основе предложенной модели, будет показатель оптимального использования приобретаемых знаний в процессе социализации, что обеспечивает устойчивое место личности в ценностных системах общества.

Модель результатов указывает на упорядоченное направление потоков воспитательного процесса в рамках предполагаемой программы и операционное их значение в социализации личности «содержательных платформ» на определенных этапах обучения.

Система воспитательного процесса, выражаемая настоящей моделью, совершенствует, но не вытесняет ныне существующий воспитательный процесс, она обеспечивает более широкое личностное развитие студента, исходя из задач ценностного самоопределения при вузовской и послевузовской подготовке. Для этой системы характерно последовательное расширение самостоятельной деятельности студентов на основе приложения знаний к поливариантному решению проблемных жизненных задач.

Вторая модель – символическая модель процесса обучения показывает функцию зависимости формируемых ценностных отношений субъекта от количества вариантов тем предлагаемого курса и учитывает отражение личностного самоопределения; отражение профессионального самоопределения; отражение ценностного самоопределения.

Теория и практика предлагаемого курса на всех этапах (см. 1.2 и 1.3) опирается на личностно-ориентированный подход к процессу воспитания, и это предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, они являются производными от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями. Личностный подход, по К.К. Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических проявлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей. Личностный подход предполагает максимальную индивидуализацию процесса обучения и учет индивидуально-психологических

особенностей при подборе методов воспитания ценностных отношений. В современных отечественных исследованиях [310, с. 223; 264, с. 69; 82, с. 21-29] выдвигается целостная концепция личностно ориентированного обучения. Согласно этой концепции, основанной на идеях гуманистического подхода А.Маслоу и К.Роджерса, формируется подход, сконцентрированный на ученике. Обучение направляется на развитие личности ученика, который изначально является субъектом познания и предполагает специальную организацию его деятельности. Однако сделать личностный компонент единственным – значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности, а также деятельности и поведения в целом.

Становится очевидным, что деятельностный подход к учебному процессу будет неполноценным без учета социальной субъектности (личностных особенностей в системе ценностных отношений).

Основываясь на определении Д.Б.Эльконина о том, что специфика учебной деятельности заключается в ее направленности на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, И.А.Зимняя [86, с. 384] предлагает рассматривать личностно-деятельностный подход с позиции педагога и с позиции ученика. Формируя ценностные отношения, у одного, мы совершенствуем их и у другого.

Наша программа предполагает организацию воспитательного процесса таким образом, чтобы учащиеся сами ставили и сами решали конкретные жизненные задачи (нравственные, познавательные, исследовательские, проективные и т.п.). Приоритетной является идея субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента, т.е. их равнопартнерского сотрудничества.

Разрабатывая программу, мы исходили из того, что учебный процесс, как и всякий реальный процесс, имеет определенную динамику, последовательность развития, свои периоды, фазы, находящиеся в тех или иных связях, когда одни компоненты отражаются в других и через других, опреде-

ленность одних выражает причины появления других и т. д. Все это при комплексном изучении позволяет находить как то, что достаточно определено, так и то, что требует выявления. Учебный процесс характеризуется определенной логической связностью и систематичностью, но причины и следствия в этих связях не равнозначны и зависят от изменяющихся условий. В одних случаях эти условия приводят к одним результатам, в других — к значительно отличным. Поэтому важнейшим условием решения проблемы, связанной с установлением причин и следствий, является выяснение закономерностей данного явления или факта. В то же время сами отдельные законы и принципы обучения не могут глубоко и всесторонне раскрыть подлинной сущности явления и факта без рассмотрения их во взаимной связи и взаимном влиянии. Отдельные закономерности и принципы могут лишь помочь выделить определенные признаки, направление развития, фиксировать связи, формулировать эмпирические правила. Но достаточно полный и глубокий анализ учебного процесса требует использования системы закономерностей и принципов

Такой анализ требует также применения формальных доказательных методов обработки изучаемых данных с использованием измерений и вероятностной оценки. Учебный процесс — это система, не только связанная с людьми, с их деятельностью, но и с их внутренним миром. А этот мир часто характеризуется неопределенностью состояния. В оценке этого состояния неизбежно применение моделирования и рассмотрение сочетаемых и исключających друг друга вариантов различных ситуаций. Эта оценка, по мнению С.И. Архангельского[17, с.23-24; 34], требует также средств объективной проверки. Поэтому программа рассчитана на реализацию формирования ценностных отношений как в учебном процессе, так и во внеучебном.

Таблица 4.

Задачи, решаемые в процессе реализации 2 этапа программы формирования ценностных отношений учащихся

в учебном процессе необходимо научить:	во внеучебном процессе нужно воспитать:
идентифицировать и формулировать проблемы, а также предлагать и оценивать пути их решения;	интерес к студенческой жизни и к жизни города, республики, страны
распознавать моральные и аморальные рассуждения, выявлять отклонения от нравственных норм;	желание найти в себе способности, раскрыть их и реализовать;
выводить логичные заключения из полученной информации, уметь черпать мудрость в разнообразных источниках, в опыте других людей;	умение своевременно рассмотреть возникающую проблему и знание возможных путей ее разрешения;
понимать, развивать и использовать коммуникативные способности;	интерес к приобретению дополнительных специальностей, умений, навыков
Понимать динамику ценностных отношений в обществе.	стремление постоянно переосмысливать и переоценивать себя и действительность.

Предлагаемые курсы – составляющие второго этапа программы формирования ценностных отношений имеют адаптационную направленность в следующих позициях: по данным разных исследователей наиболее острыми проблемами в вузе являются[271, с.232-245]:

- психодинамическая адаптация (проявление свойств темперамента и развитие компенсаторных отношений между ними, лабильность умственной деятельности);
- социальная адаптация (принятие целей, ценностных ориентаций);
- социально-психологическая адаптация (развитие межличностных отношений, формирование статуса личности в группе, превращение социальной группы в коллектив и др.);

- психологическая адаптация (формирование мотивов личности, отношений, самооценок);

Личностное становление не отделяется от профессионального и рассматривается не как кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения в учебном заведении, а как длительный, динамичный, многоуровневый процесс.

Таким образом, с точки зрения личностно-деятельностного подхода, в рамках внеучебной деятельности идет активное самопознание и формирование личности студента и ее внутренней мотивации через социально-культурную деятельность, предметы по выбору (личностный компонент), а также формирование конкретных практических навыков через освоение рабочих профессий (деятельностный компонент).

Мы абсолютно согласны с тем, что углубление и расширение компьютеризации и новейших технологий необходимо в данном процессе. Но ни сам процесс, ни экономика, ни любая нормативно-ценностная система общества не будет функционировать без **человека, способного правильно (с нравственно-социальной точки зрения) решить труднейшие задачи.** Предлагаемую программу можно считать направленной на интересы личности, если:

1. гармонизовать отношения человека с той ценностной системой, в которой он находится и в которую готовится войти;
2. стимулировать интеллектуальное развитие и обогащение мышления через освоение современных методов познания действительности, в том числе и с помощью критического мышления;
3. научить человека жить в потоке социально-экономических изменений;
4. добиться успешной социализации личности;
5. создать условия для формирования мировоззрения.

Поэтому первым мы ставим курс лекций «Философия счастья».

Стратегическая цель данного лекционного курса - помочь студентам сформировать мировоззрение и активную жизненную позицию. В ходе чтения лекций предполагается решить ряд тактических задач:

- дать знания по философии человека и практической психологии;
- пробудить интерес к самостоятельной работе над собой;
- заложить основы умения вести дискуссию и переговоры;
- побудить студентов глубже задуматься над вопросами морали и нравственности;
- дать представление о руководящих принципах современной российской действительности.

Лекционный курс включает следующие 2-х часовые лекции: тема 1 «Главные вопросы человеческой жизни – это «Для чего мы живем» и «Как быть счастливым»-лекция с элементами полилога; тема 2 «Четыре позиции для ответа на вопрос: «Что такое человек?» (Сократ, Платон, Диоген, Эпикур) -Театрализованная лекция; тема 3 « Что такое «жизненная позиция»? Правы ли Ильф и Петров: «Судьба играет человеком, а человек играет на трубе?» - лекция с элементами диспута; тема 4 «Комфортное» ощущение себя в жизни общества: рациональный и интуитивный подход к проблеме» - лекция с литературными иллюстрациями; тема 5 «Я – творец своего счастья?(Фатализм и философский оптимизм: какая позиция правильная и есть ли компромисс?)»-Студенческая конференция с лекционным выводом; тема 6 «Что такое нормативно-ценностная система общества? Она нас формирует или мы её?» - лекция с элементами психологического самоисследования; Тема 7 «Человек счастлив ровно настолько, насколько он позволяет себе быть счастливым» (Конфуций) – лекция; тема 8 «Как найти дорогу свою дорогу и не сойти с неё?» - лекция.

Курсы «Философия счастья» и «Архитектура собственной жизни» должны были посещаться студентами по желанию, поэтому перед началом курсов мы распространили своеобразный «рекламный» листок: «Для чего

нужен курс этих занятий? – зададите вы себе этот правильный и закономерный вопрос. И ответ будет прост и закономерен: архитектор не начинает строить дом с добывания материала и с приказа рабочим класть камни необдуманном путем, без мысли и плана. Он обдумывает дом. Постепенно дом приобретает форму у него в голове и, в конце концов, появляется четкая идея будущего дома – мыслеформа дома. Этот дом еще не виден никому, кроме архитектора. В соответствии с этой мыслеформой рабочие строят дом. Так мыслеформа становится материальной реальностью. Материальный объект может быть уничтожен динамитом, огнем и т.д., но мыслеформа останется, и из нее можно строить сколько угодно домов. То же самое происходит с нашей судьбой.

Нет на Земле такого человека, который не хотел бы быть счастливым, прожить свою жизнь красиво, в достатке, интересно, наполненно, социально значимо. Такую жизнь можно сравнить с прекрасной архитектурной постройкой – храмом, дворцом, величественным и гармоничным зданием. Но строить такую жизнь нужно с таким же тщательно продуманным и высчитанным проектом, как возводить дворец... Вот почему курс «Архитектура собственной жизни» полезен и даже необходим.

Что нужно для того, чтобы начать проектировать свою будущую судьбу как прекрасное здание? – Нужно научиться мыслить. «Но разве я не умею мыслить?» – спросите вы возмущенно, и я вам отвечу: «Думать и мыслить – это не одно и то же, ибо, во-первых, в процессе думания отнюдь не всегда формируется мысль; во-вторых, не всякая мысль обладает потенциальной силой. Это можно сравнить с процессом работы архитектора: не всякий чертеж становится проектом здания, и не всякий проект может быть реализован...

Мы постараемся научиться мыслить, проектировать свою жизнь, чтобы она стала постепенно чем-то прекрасным, прочным и величественным.

Что для этого нужно? –

Желание быть счастливым.

Стать человеком «с большой буквы».

Стремление не существовать, а жить.

Основными целями и задачами курса «Архитектура собственной жизни» являются:

—соединение внутренней жизни человека с общепринятыми моральными нормами;

—восполнение недостатка нравственного воспитания подрастающего поколения;

— постепенное и непрерывное духовное развитие;

— формирование у учащихся:

а) представления о трех составных частях человека: телесного, душевного и духовного;

б) представления о высших ценностях и идеалах;

—обращение внимания на существование в каждом человеке образа внутренней нравственной красоты;

— воспитание нравственно-твердого характера;

— привитие учащимся чувства истории (исторической памяти);

—воспитание способности противостоять злу и ложным общественным «идеалам».

Лекционный курс включает в себя следующие темы: тема 1 «Есть ли смысл жизни?» - 7 часов; тема 2 «Два подхода к осмыслению своего существования» - 6 часов; тема 3 «Проблема смысла жизни в русской классической литературе» - 5 часов; тема 4 «Понятие смысла жизни в религиях и философских учениях мира» - 6 часов; тема 5 «Духовная природа человека» - 6 часов; тема 6 «Нравственность и пол» - 7 часов; тема 7 «Этическая мысль в XX веке» - 1 час; тема 8 «Искусство, массовая культура и этика» - 3 часа; тема 9 «Жизнь и смерть» - 6 часов, всего 50 часов. Кроме лекционного курса, предусмотрен и практический курс в количестве 58 часов. Содержание данного курса изложено в приложении 2.

Углубление ценностного отношения к окружающей действительности и процесс ориентации приобретает новые характеристики – пространственно-временную трехмерность, ценностные ориентации и самосознание устремляются в будущее – формируется жизненная перспектива.

При составлении курса мы учитывали, что в отечественной педагогической прогностике существуют школы четырех направлений: социально-педагогического направления (школа И.В. Бестужева –Лады); теоретико-методологического направления (представлено школой Б.С. Гершунского); опытно-экспериментального направления (развито Э.Г. Костяшкиным и его последователями); личностно-ориентированного направления (школа А.М. Гендина, получившая сегодня широкое развитие).

Сопоставляя результаты анализов характеристик представленных моделей с положениями теории педагогического прогнозирования, мы сделали некоторые замечания, важные для нашей работы. Идеи четырех отечественных школ педагогической прогностики находят отражение в практике претворения в жизнь нашей программы.

В основе концепции формирования ценностных отношений – образ жизненного пути, жизнь как проблема. Если мы не можем быть вне нормативно-ценностной системы, то может ли человек построить собственную жизнь изначально по собственному плану, замыслу; может ли он на каком-то этапе действительно круто ее изменить, как часто он обещает начать «жизнь заново?» Нужно ли специально вырабатывать идеи, принципы, в которых воплотился бы смысл того самого главного и сокровенного, к чему стремится, чего желает достигнуть человек? Или эти принципы возникают только в результате жизни как ее обобщенный и осмысленный опыт? Как руководствоваться ими в повседневных обыденных заботах, делах? Нужно ли вырабатывать отношение к собственной жизни – к своему прошлому и будущему – или нужно жить как живется, учиться лишь использовать каждый ее момент, случай? Эти и многие другие вопросы встают

перед людьми, перед каждым в разной мере и в разные периоды жизни – или когда жизнь только начинается и обещает так много, или когда, разочаровавшись, человек спрашивает себя, могло ли быть иначе, так ли я жил.

При этом он должен решать, насколько он адекватен в данном, а не в другом месте социального пространства, насколько его способности, знания, наконец, личность соответствует тем социальным требованиям, условиям, структурам, в которые он попадает. Исходным для этого является наличие у него представления и мнения и них. Иными словами, человек соотносит себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего, конечно, профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов, определяя свою траекторию движения в них. В этом и состоит первая и основная проблема его личной жизни.

Соотнести себя с формами социальной жизни, в которых предстоит жить и действовать, выявив свои возможности, особенности, и на этом основании определить свое место в этих формах, структурах – такова одна из главных задач курса «Архитектура собственной жизни»

В предисловии к данному курсу – «рекламному» листку – мы написали:

«Сегодняшний день стал днем тревог и растерянности, ожесточения и абсурдности. Особую тревогу вызывает душевное и духовное здоровье общества. Размытые духовные ориентиры в обществе, тяжелые социальные условия, дороговизна и многое другое нелегким бременем легли на души людей.

В настоящее время ни о какой нравственно-психологической уравновешенности говорить не приходится. Всемерная, быстрая нажива и богатство стали, кажется, единственной самоцелью человеческого существования. В обществе исчезли представления о высших ценностях и идеалах, оно стало ареной необузданного эгоизма и нравственного хаоса. Это при-

вело к взаимному непониманию и ожесточению, росту преступности, духовному оскудению внутреннего мира человека.

Ни власть родительская, ни власть церковная, ни власть гражданская — ничто не сохранило у нас своей обязательной силы и значения. В обществе утрачен авторитет старших, родителей и светского начальства, подорвано доверие к пастырям и учителям.

С огромным трудом в обществе были накоплены абсолютные моральные ценности. Каждая такая ценность, даже имея различную форму выражения и частично меняясь в связи с изменениями социально-исторической действительности, все же сохраняла свое особое, непреложное содержание. Забвение этих ценностей, циничное их попрание означает и забвение нравственной перспективы жизни, утрату идеала, угрозу морального разложения личности. Здравый смысл заставляет теперь требовать восстановления абсолютных моральных ценностей и императивов, а также нахождения каждым человеком своего места в системе этих ценностей - это знамение времени, потребность живого, активного самосознания современного человека.

Проблема принятия, обоснования и опознания абсолютных ценностей одна из основных в этике. Это глубинная проблема реального процесса нравственной жизни, ценностной ориентации сознания поколений, корневых мировоззренческих ориентиров.

Поэтому важно в молодости найти свое место в системе ценностей общества.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, содержание ценностно-ориентационного компонента задуманной программы составляют следующие установки и мотивы:

- усвоение нравственных ценностей, приложимых ко всем условиям, социумам и культурам;
- присвоение ценностей общества;

- ценностное отношение к социальным нормам;
- готовность к социальному выбору;
- определение своих личных ценностей как условия полной реализации себя в обществе.

Выделение содержательно-поведенческого компонента объясняется обязательностью проявления поведенческой реакции, детерминированной процессом выбора целей и ценностей. Эти компоненты находятся во взаимосвязи и взаимозависимости как причина (выбор цели и ценностей) и следствие (поведение по их воплощению).

Поэтому для вооружения студента средствами решения его собственных проблем и искусством самоадаптации, самореализации и самопознания, для утверждения положительного ядра личности разработана и апробирована комплексная программа, обеспечивающая достаточный уровень самопознания, который достигается посредством изучения учащимися основ психологических знаний, проведением психологического консультирования и психологического тренинга конструктивного и корректирующего назначения, основанного на компьютерной диагностике акцентуации характеров обучаемых.

Выводы по первой главе.

В процессе работы над теоретической составляющей данной диссертации определились следующие основные тезисы:

- человек – самоадаптирующаяся часть нормативно-ценностной системы общества;
- процесс самоадаптации имеет психолого-педагогическую и социальную природу;
- если общество представляет собой диссипативную структуру, то развитие и формирование личности в ней приобретает характер открытой системы с обратной связью;

- для формирования личности в трехмерном социально-психологическом пространстве (личностное самоопределение – профессиональное самоопределение – ценностное самоопределение) необходимо усвоение индивидом ценностной системы общества;
- это многоступенчатый процесс, апогеем которого является студенческий возраст человека;
- формирование ценностных отношений между индивидом и обществом, в которое человек готовится войти как специалист и личность, должно иметь педагогически направленный характер.

Парадигма, заложенная в основание исследования, сформирована на трех основаниях:

- общество – диссипативная структура, ценностные отношения в которой находятся в состоянии устойчивого неравновесия;
- человек не может пребывать в рамках только одной нормативно-ценностной системы; следовательно, он должен знать, как работает механизм ценностных отношений и сформировать собственную ценностную систему так, чтобы она не пришла в противоречие с общественной;
- педагогический процесс в рамках учебной и внеучебной деятельности - важнейший фактор формирования ценностных отношений.

Обоснованными этапами формирования ценностных отношений являются:

- программа «Ювента»,
- программа «Психология самоопределения личности»,
- курс лекций «Философия счастья»,
- курс «Архитектура собственной жизни»,

- защита индивидуальных курсовых проектов «Архитектура моей жизни».

Мы выяснили, что как сложное личностное новообразование система ценностей включает в себя следующие компоненты:

1. Ценностно-ориентационный;
2. Содержательно-поведенческий.

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что содержание ценностно-ориентационного компонента составляют следующие установки и мотивы:

- усвоение ценностей общества;
- пересмотр социальных норм;
- готовность к социальному выбору;
- понимание значимости личностного выбора.

Способы и уровни самоопределения человека зависят от сформированности его реального модуса. Самоопределение носит ценностный характер и определяет направленность развития человека. Центральным звеном и ведущим личностным механизмом самоопределения является выбор. Выбор взаимосвязан с таким понятием, как свобода.

Самоопределение, осуществляемое в данный момент времени, является собой акт выбора позиции, соответствующей ценностным ориентациям.

Под ценностным самоопределением мы понимаем процесс, акт и результат выбора человеком собственной позиции, целей и средств самоосуществления и саморазвития в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы, осуществляемый на основе ценностных ориентаций как результат сложного динамического новообразования личности в ценностной системе общества.

Глава II. Реализация программы формирования ценностных отношений в воспитательном процессе учреждений общего и профессионального образования

2.1. Изучение актуального уровня развития ценностных отношений учащихся на начало педагогического эксперимента

Приступая к первому этапу исследования, мы исходили из того, что в последние годы исследователи уделяют большое внимание молодежи вообще, и студенчеству в частности. Весьма активно заявило о себе особое направление исследований – педагогическая социология молодежи [253, с. 327; 141, с. 136; 161, с. 237]. Существует ряд публикаций, посвященных ценностным ориентациям студенческой молодежи [41, с. 23-36; 107, с. 43-62; 192, с. 68; 302, с. 47-54; 108, с. 73-85]. Ценностные ориентации органично связаны с потребностями человека как биологического существа и как члена общества. Без них невозможно иметь представление о системе общественных ценностей. Важно поэтому различать биогенные, первичные потребности, обусловленные природой, и социогенные, возникшие в результате социо-культурной эволюции [248, с. 115]. Выделяются также вторичные, инструментальные потребности, возникающие в ходе удовлетворения первичных потребностей. Обычно ценностные ориентации делятся социологами на нормативные, т.е. не выходящие за рамки ценностных систем общества, и девиантные (отклоняющиеся).

Прежде, чем формировать программу, нам необходимо было определить ценностные ориентации личности. В нашем исследовании, проведенном в 1999 – 2003 гг., участвовали 1070 студентов с пяти факультетов ИжГСХА, с 2-х гуманитарных факультетов ИПК и двух факультетов ИМТ. Квоты респондентов выбирали таким образом, чтобы проверить предположение о влиянии специальности на ценностные ориентации студентов. Эмпирический материал, полагаем, достаточен для того, чтобы делать выводы о формировании системы ценностных отношений у учащихся высших и средних специальных учебных заведений.

Во-первых, мы стремились раскрыть направленность личности студентов: альтруист, конформист, эгоист. Во-вторых, определить приоритетные ориентации на цели; в-третьих, нужно было эмпирическим путем выявить те ориентации на средства (инструментальные ориентации), которые реально используются субъектом в его практической деятельности. Тогда может быть воспроизведена иерархия ценностных ориентаций данного человека и могут быть получены суммарные показатели студенческих предпочтений, стремлений, отвращений. Таков был первый, подготовительный этап.

Прежде, чем изложить результаты этого этапа, необходимо сказать о методике его проведения. Оценки, естественно, представляют собой, субъективные мнения, для сопоставления которых требуется использование соответствующих шкал. Так, во всесоюзном исследовании ценностных ориентаций россиян в 1990 г. под руководством Н.И. Лапина применялась методика диадных контрастных суждений; такая методика была использована и в 1992 – 1994 гг. Российским независимым институтом социальных и национальных проблем в исследовании под руководством Н.Е. Тихонова. «Динамика групповых интересов и перспективы реформ».

Ограниченность ее состоит в том, что учитываются лишь крайние мнения (ценности – антиценности) и выпадает средняя, нейтральная позиция. Поэтому мы использовали триарную, трехчленную шкалу, построенную по принципу «да-нуль-нет». Ответ «да» интерпретируется как принятие данной ценностной ориентации; «нет» - как ее отрицание; «нуль» - как уход от ответа. Именно эта шкала применялась нами при анонимных массовых опросах (1070 человек). Для получения более детальных сведений по отдельным вопросам применялся выборочный дополнительный опрос около 300 человек. Для личностного тестирования использовались вопросы, позволяющие определить психологическую активность (уровень пассивности) и направленность личности (альтруизм, конформизм, эгоизм). С помощью метода ведения дневников осуществлялись корректиров-

ка, проверка и дополнения информации, полученной при массовом опросе. Дневники вели в течение 8 недель 80 студентов 1-го курса и 70 студентов 4-го курса. Источником дополнительной информации служили так же групповые и индивидуальные интервью. Нами также использовались результаты мысленного эксперимента, приближающиеся к карративному интервью. Суть его состоит в том, что студентам предлагалось сочинить «письмо из будущего», автором которого был бы сам студент четверть века спустя. Структура писем была стандартной: положение России в 2026 – 2030 гг., мои профессиональные занятия, источники доходов, материальное положение, семья, досуговые интересы, круг общения. Получено было 786 «писем из будущего», которые позволили представить яркие социально-психологические портреты студенчества. Качественные данные в виде высказываний авторов интервью и «писем из будущего» обрабатывались методом контент-анализа.

Теперь обратимся к результатам первого этапа.

Материальная ориентация (М) – это ориентация на такие терминальные ценности, как личное здоровье, семья, Материальное благополучие. М1 – ориентация на поддержание и укрепление личного здоровья. Студентами данная ориентация еще не осознана как приоритетная.

Постоянно занимаются спортом: в школе -78%; в ВУЗе 17%.

Количество студентов, ориентированных на здоровый образ жизни и считающих здоровье ценностью - 29%; считают семью ценностью - 92% опрошенных.

По параметру М2 –продолжение рода, планирование семьи получены следующие данные: «Хочу быть бездетным» - 15,8%; «Хочу иметь 1 ребенка» - 54,4%; «Хочу иметь 2 ребенка» - 24,8%; «Хочу иметь 3-х и более детей» - 5%.

М3 – достижение материального благополучия. Студенты видят достижение материального благополучия в мифологизированном образе жизни высшего класса, когда можно «ни в чем себе не отказывать».

«Письма из будущего» рисуют радужные перспективы: помимо просторной квартиры, построенной по собственному дизайну, или собственного особняка, предполагается загородная вилла. Комфортный отдых всей семьей 2-3 раза в год планирует каждый третий респондент; каждый десятый хотел бы иметь дом в международной курортной зоне. Ценностные ориентации показывают, насколько наше общество удалилось от религиозных идеалов нестяжательства, смиренномудрия и аскетизма.

Духовные ориентации (Д). Терминальные духовные ценности существенно отличаются от ценностей материальных.

Д.1. Социализация. Рассмотрим отношение студентов к четырем социальным духовным ценностям: профессионализация, религия, политика, патриотизм. В связи с *профессионализацией* гуманитарного студенчества нельзя не обратить внимание на практически поголовную - 75-85% заинтересованность в гуманитарном знании и столь же единодушное пренебрежение естественными и техническими науками. Негуманитарное студенчество более любознательно: отдавая приоритет математике, химии, компьютерным технологиям, 20-25% ощущают интерес к литературе, истории, философии.

Религиозность. Мы попытались проверить, насколько негуманитарное и гуманитарное студенчество является воцерковленной социальной группой. При массовом опросе предлагалось выбрать один из вариантов: "Я - глубоко верующий человек, хорошо знаю Закон Божий, читаю Библию, часто бываю в церкви, соблюдаю посты и отмечаю праздники". "Бываю в церкви время от времени, не могу назвать себя истово верующим, но и атеистом себя не считаю". "Не ощущаю религиозной потребности, в церкви не бываю". Первый ответ выбрали 6,5% гуманитариев и 4,9% негуманитариев; атеистами признали себя соответственно 18,2% и 31,0%. Подавляющее большинство студентов - более двух третей - это не определившиеся в религиозном отношении люди, можно сказать, "язычники", которые

ощущают наличие чего-то сверхъестественного, но сомневаются в существовании Христа-Спасителя.

Отношение к Богу послужило темой одного из групповых интервью. Обсуждался вопрос "Что Вам приходит на ум, когда Вы думаете о Боге". Интервью проводилось в четырех группах (более 100 участников). Высказанные суждения четко разделились на три группы, свойственные верующим, колеблющимся и убежденным атеистам. Оказалось, что в Божественном покровительстве нуждаются не 6,5% студентов, объявивших себя "глубоко верующим человеком" при массовом опросе, а гораздо больше - 38,5%. Видимо, многих "верующих в душе" язычников отпугивает ритуально-обрядовая сторона воцерковления - регулярное посещение церкви, посты, молитвы, исповеди и т.д. Конфессионально колеблющиеся студенты (32,9%) питают надежду, что Бог есть. Атеистически настроенной оказалась почти треть участников интервью (28,6%), что гораздо больше числа атеистов, обнаружившихся при анонимном массовом опросе (18,2%). Видимо, религиозная приобщенность не воспринимается студенчеством как обязательное условие социализации. 48,6% респондентов не посещают храмов, 42,8% бывают там раз в месяц или реже, только 8,6% чувствуют потребность регулярно бывать за церковной оградой.

Еще меньше социализация связывается с гражданско-политической определенностью.

Утвердилось мнение о *политической пассивности* постсоветской молодежи, о том, что ее мало интересуют проблемы политики и гражданственности. Наше исследование, казалось бы, это мнение подтверждает. Как показали массовые опросы, гражданскую позицию студенчества характеризует следующее распределение мнений: А. "Осознаю себя гражданином России, знаю свои конституционные права и обязанности, будущее страны глубоко меня волнует" - 45,0% гуманитариев и негуманитариев. Б. "Не задумываюсь над будущим страны, предпочитаю заниматься личными делами, хотя гражданство хочу сохранить" - 27% первых и 31% вторых; В. "Охотно поменяю гра-

"Охотно поменяю гражданство, если это окажется выгодным и полезным для меня" -соответственно 28% и 24%. Отношение к политике таково: интересуются политикой, принимают участие в выборах - 22% и 18,7% соответственно. Иногда участвуют в выборах - около 70.3% респондентов; не участвуют в выборах и политикой не интересуются - 7,7% гуманитариев и 11,6% негуманитариев.

В личных и групповых интервью студенты поголовно заявили о своей аполитичности, о недоверии к политике и политиканству, о разочаровании в демократических идеалах. В том, что "глас народа - глас божий", уверены 6% гуманитариев и 2,5% негуманитариев, но зато сентенцию Ф. Шиллера "большинство - это безумие, ум ведь лишь у меньшинства" разделяют 62% гуманитариев и 71% негуманитариев. Критическое, точнее - саркастическое отношение к реформаторской деятельности властей вполне понятно: студенчество давно уже не ощущает заботы государства о высшей школе; нет и политических сил, представляющих интересы студентов.

Патриотические ценностные ориентации особенно отчетливо проявляются в отношении к отечественной истории. Были получены результаты: гордятся отечественной историей в целом -41%; гордятся историей России, но стыдятся истории СССР - 55%; стыдятся отечественной истории - 4%. Историю СССР, т.е. ту, которую делали поколения отцов и дедов, 59% сыновей оценивают негативно. В данном случае особенно отчетливо видны результаты манипуляции общественным сознанием, осуществленной в последнее десятилетие.

Либеральная идеология, которую вынуждены осваивать современные студенты, есть идеология *космополитическая*. У молодых людей имеется выбор: идентифицировать себя с вольными и беззаботными "гражданами мира" или с обремененными тяжелым историческим наследием россиянами? "Письма из будущего" показывают, что есть немало студентов, соблазненных космополитическим образом жизни: около 30% респондентов - потенциальные эмигранты, готовые поменять гражданство, "если это ока-

жется выгодным и полезным для меня". И все же Россия для многих гуманитарных студентов остается приоритетной, можно сказать, терминальной ценностью, занимающей высокое место в иерархии ценностных ориентации. По крайней мере 33% респондентов безоговорочно допускает, что есть за что полюбить "Русь могучую".

Д.2. Самореализация. Как показывают "письма из будущего" и групповые интервью, привлекательные для студентов виды профессиональной занятости распределились так: предприниматели, имеющие собственное дело, - 70%; менеджеры или сотрудники частных фирм -16%; государственные служащие - 10%; ученые, педагоги, писатели - 2%; домохозяйки - 2 %. В таком распределении просматривается переко, вызванный соблазном разрекламированного предпринимательства, и жизнь его, конечно, скорректирует. Но для нас важно сейчас другое: *готовность молодежи к предпринимательскому риску*. 70% студентов-гуманитариев видят себя в будущем в качестве владельца "частной фирмы"; гарантированной государственной зарплате предпочитается конкурентная борьба, требующая огромных усилий и особой "предпринимательской самореализации". Данные исследования показывают: более двух третей респондентов не боятся самоотверженного труда. В письмах встречаются признания: "работа требует 100% отдачи, но я не представляю без нее своей жизни"; "нет ничего радостнее любимой работы"; "работаю без выходных с 8 до 24 часов"; "с утра до вечера занимаюсь любимым делом"; "погружаясь в работу, забываешь обо всем". Кажется, что для студентов труд перестает быть средством достижения желаемых ценностей, а сам превращается в ценность.

Здесь мы вступаем в область трудовой этики постсоветского студенчества, которая нуждается в специальном изучении. Дело в том, что массовые опросы показали совсем иные трудовые ориентации. Заповедь "зарабатывай хлеб в поте лица своего" встретила одобрение лишь у 6% опрошенных, 11% солидаризовались с пренебрежительным "дураков работа любит", остальные ушли от определенного ответа. На вопрос: "Какую работу Вы бы

предпочли: А. Интересную и творческую с оплатой на прожиточном уровне; Б. Простое, но хорошо оплачиваемое исполнительство?" - 24% респондентов выбрали первый вариант, 76% - второй. Исключение: 58% студентов творческих факультетов предпочли вариант А.

Если сопоставить мнения, выраженные в письмах, данные опросов, можно прийти к заключению: труд становится привлекательным ("интересным и творческим" и для него не жалко "пота лица своего") тогда, когда он является *свободным и удачным предпринимательством*, в противном случае - это "дурацкая работа", за которую надо хорошо платить,

Д.3. Познавательные ориентации. Самофотографии первокурсников подтверждают, что они, как правило, добросовестно и прилежно овладевают выбранной профессией. Их старания стимулируются пониманием того, что профессиональные знания и умения - это духовный капитал, который может быть востребован на рынке труда. Более 95% студентов-гуманитариев

считают необходимым овладеть 1-2 иностранными языками (кое-кто с этой целью посещает платные курсы), а отдельные студенты занимаются одновременно в двух вузах. Оценивая стимулирующее воздействие рыночной конкуренции на познавательную активность студентов, нельзя не отметить, что учебное прилежание утрачивает приоритетность, если у студента возникает возможность для оплачиваемой внеучебной трудовой деятельности. Опросы первокурсников показали, что 90% планируют подрабатывать на стороне, а на старших курсах ученье и работу сочетают 50-75% студентов очного обучения. Студенты занимаются созданием баз данных, работают диспетчерами, референтами, экскурсоводами, гидами-переводчиками, и далеко не всегда их сторонняя деятельность связана с будущей специальностью. Самофотография показывает, что есть недели, когда студент проводит больше времени на рабочем месте, чем в учебной аудитории. Это негативно отражается на учебе и профессионализации молодого человека.

Д4. Коммуникационные ориентации. Социальная коммуникация - это движение смыслов в социальном времени и пространстве. Студенты повседневно включены в коммуникационную деятельность, ведь образование - это социально-коммуникационный процесс. Если межличностные контакты органически входят в образ жизни студенчества и занимают значительное (некоторые респонденты замечают: "чересчур значительное") место, то средства массовой информации (СМИ) не пользуются большой привлекательностью и авторитетом. 13% первокурсников и 15% старшекурсников заявили, что они вообще не читают *газеты и журналы*. Около трети студентов еженедельно просматривают 1-2 газеты (чаще всего "Комсомольскую правду", "АиФ", "Коммерсант"), а около половины прочитывают в месяц до 3 номеров различных журналов. Наиболее популярны журналы Cosmopolitan, GEO, Shape, "Караван", другие женские и мужские издания, но отношение к ним чисто потребительское. Отдельные студенты читают для практики газеты и журналы на иностранных языках. Личной подписки на периодику никто не имеет.

Радиовещание "не существует" для 34,3% студентов. Зато более половины воспринимают его как необходимое звуковое, как правило, - музыкальное сопровождение жизненного процесса. Что касается *телевидения*, то выяснилось следующее: студентов, проводящих у телевизора более 20 часов в неделю, насчитывается около 15%. Вряд ли телевидение оказывает сейчас серьезное воздействие на ценностные ориентации молодежи. Дискуссия относительно того, какие темы недопустимо обсуждать в широкой печати и на телевидении, показала, что 41% допускают "все", но в корректной форме; остальные предлагают те или иные ограничения: "не копаться в грязном белье", "не смаковать интим", исключить насилие, скандалы, сплетни.

Традиционная приверженность книжной культуре достаточно сильна: 50% собирают личные библиотеки и с этой целью регулярно приобретают научную и справочную литературу; 23% покупают переводные художественные бестселлеры, а 17% - книги современных авторов, но никто из сту-

дентов не приобретает классическую отечественную литературу. О наступлении эры электронных коммуникаций свидетельствует тот факт, что для 75% студентов Интернет стал обыденным коммуникационным средством.

Пока рано делать какие-либо выводы относительно коммуникационных ориентации студенчества. Устойчивый баланс между книгой и компьютером будет определяться тенденциями на книжном рынке (неблагоприятными для учебной и научной литературы) и тенденциями распространения информационно-компьютерных технологий в образовании, искусстве, развлечениях, быту (весьма благоприятными и многообещающими).

Д.5. Эстетические ориентации. Самофотографии показали следующую структуру досугового (не по заданию педагога, а "для души") чтения студентов-гуманитариев: русская классика привлекает 27% студентов, и приоритетными авторами являются Достоевский, Набоков, Пушкин, Куприн. К современным отечественным авторам относятся по-разному: 34% студентов прочитывает в год менее десяти произведений; 3% успевают осилить 12-15 книг; остальные студенты их не читают. Иностранные авторы более популярны: 40% студентов ежегодно прочитывают до 10 книг, 20% - до 15 книг; 10% - до 20 книг; оставшиеся 30% не интересуются иностранной литературой. 6% студентов-гуманитариев вообще не читают на досуге художественную литературу. Как видим, начитанность современного гуманитарного студенчества оставляет желать лучшего. 22% читают лишь литературу, рекомендованную преподавателями. Опрос по теме "Современные русские писатели и поэты" показал, что круг известных студентам имен не превышает пятидесяти. Наиболее популярны В. Пелевин (32,8% респондентов назвали его имя), А. Солженицын (30%), Д. Гранин (17%), А. Маринина (14,3%). Далее - Б. Ахмадулина, А. Вознесенский, Е. Евтушенко, В. Аksenov, Э. Радзинский, братья Стругацкие, Ч. Айтматов, А. Кушнер. Почти каждый четвертый студент не смог назвать ни одного современного литератора.

Массовые опросы показали, что 25% студентов-гуманитариев считают себя заядлыми *театралами* и бывают в театре или на концерте не реже раза в месяц; 50% посещают театр 2-3 раза в год; 25% не интересуются театральной жизнью и только случайно попадают в театр. *Кинофильмы*, согласно опросам, очень интересуют около четверти респондентов-гуманитариев; 30% их ограничиваются случайным просмотром фильмов по телевидению или в видеозаписи.

Изобразительное искусство привлекает 26,3% гуманитариев и 9% негуманитариев; равнодушны к живописи и скульптуре 7,5% гуманитариев и 52% будущих инженеров и математиков. Остальные отнесли себя к дилетантам. Зато *музыка* оказалась самым излюбленным видом искусства у современной молодежи. Меломанами в той или иной степени признали себя около 60% студентов всех специальностей, равнодушны к ней всего 6%. Остальные заявили, что они музыку слушают с удовольствием и бывают в опере или на концерте не менее трех раз в год.

Удовлетворяет ли сложившаяся система эстетических ценностных ориентации самих молодых людей? "Письма из будущего" свидетельствуют, что не всех. Более половины корреспондентов пишут: "чтение - главное хобби", "до сих пор не могу жить без книг", "я - запойный читатель", "читаю классиков", "увлекаюсь исторической литературой", "перечитываю Достоевского" и т.д. Многие мечтают регулярно посещать театры и концерты, отмечая, что в настоящее время нет возможности читать классиков и еженедельно бывать в театрах, но хочется, чтобы в будущем это было так. "Письма из будущего" выдают сублимированные желания постсоветского студенчества.

Д.6. Этические ориентации. Деликатный вопрос о совестливости человека зондировался посредством суждений: А. "Самое главное украшение - чистая совесть". Б. "Голос совести не всегда звучит внятно". В. "Совесть нужно иметь, но пользоваться ею не обязательно". Здесь скрыты фактически две альтернативы: А - чистая совесть, Б и В - совесть, так или иначе ском-

прометированная. К чистоте совести стремятся 35% гуманитариев, в том числе 55% будущих учителей; среди негуманитариев около 70% не особенно озабочены моральной чистотой. Нелишне вспомнить, что альтруистическая совестливость (готовность к самопожертвованию, сочувствие угнетенным, защита униженных и оскорбленных) всегда считалась, наряду с образованностью, необходимым отличительным качеством русского интеллигента как особого, национально-российского феномена.

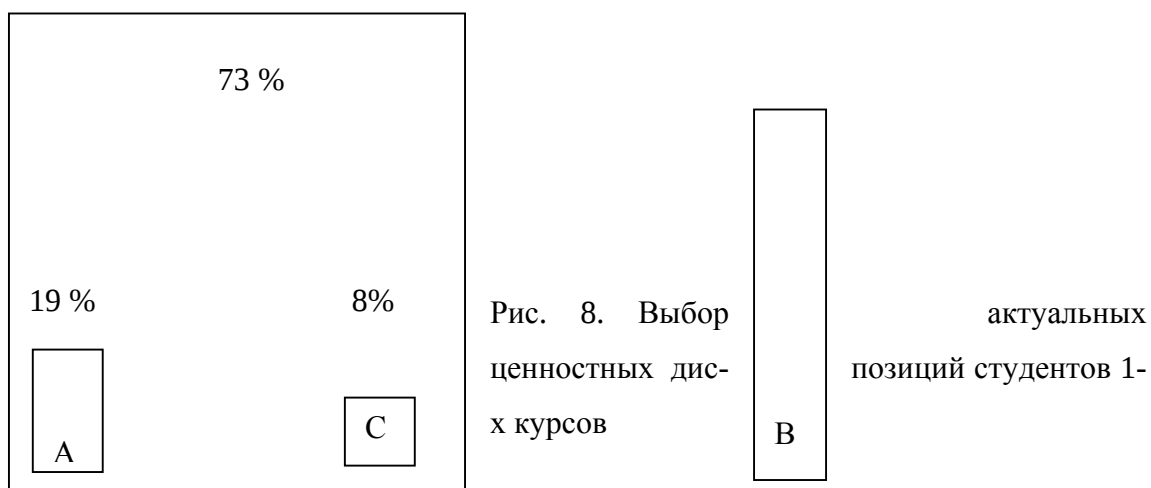
Рыночная психология в конфликте с нравственным пуризмом, и он проявляется в других ответах наших респондентов. Так, 65-70% студентов уверены, что "не родился еще человек, который, занимаясь распределением благ, позабыл бы о себе". Тем самым оправдывается нарушение заповеди "Не укради!" Оказалось, что есть группы студентов, в которых этой заповеди следуют всего 5-6%. Только 42% уверены в том, что "человек выше доллара", и они же полагают, что не любые ценности имеют рыночную цену.

Обсуждение вопроса о желательных ценностях и нежелательных антиценностях в обыденной жизни показало следующие ориентации на *отторжение антиценностей* ("Я не люблю..."): обман, ложь, вранье - 30%; предательство, измену, вероломство - 21,4%; самодовольство, высокомерие, снобизм - 15,7%; тупость, серость, ограниченность - 14,3%; грубость, брань, хамство - 8,5%. Обращает на себя внимание решительное отторжение указанных антиценностей и вместе с тем альтруистическое стремление доставить радость, помогать другим людям - 34%. По-видимому, дефицит этих качеств особенно болезненно ощущается молодыми людьми в постсоветской России.

На основании результатов первого этапа мы убедились, что студент (учащийся) не хочет быть «включенным в заданное», а стремится приобрести свой собственный опыт, сформировать свою собственную систему ценностей, которая бы позволила ему быть наиболее «успешным» человеком.

Так как учебное заведение является одним из основных факторов социализации молодых людей, то устойчивость ценностных диспозиции просоциального и личностно-центрированного характера в актуальном и проективном выборе как и смещение ценностных диспозиций с более низкого уровня на ценности более высокого уровня в актуальном и проективном выборе можно отнести к показателям эффективности работы образовательного учреждения.

Проявление влияния воспитательного процесса мы считаем наиболее зримым при сравнении ценностных диспозиций учащихся на момент начала обучения; в середине его и при окончании. Сравнение этих показателей дало нам возможность оценить степень эффективности механизмов социализации.



Доминирование просоциальных мотивов (73% учащихся выбирают в качестве актуальных ценностных ориентации группу ценностей В) и отступ на второй план ценностей психической и физической защищенности (выбор ценностей группы А составил 19%) как и мотивов самоактуализации (всего 8% учащихся выбирают группу ценностей С) находится в соответствии с данными исследований Ю.М.Плюснина и М.А.Садового, проведенных в 1994 году.

При сравнении этих результатов с распределением ценностных диспозиций данной группы учащихся спустя полтора года мы обнаружили лишь незначительную динамику. Рисунок № 9 иллюстрирует эти изменения.

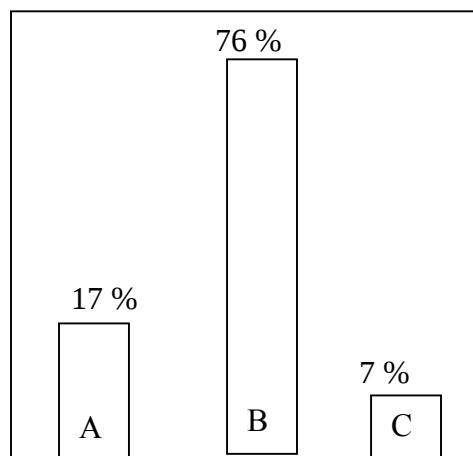


Рис.9. Выбор актуальных ценностных диспозиций студентами 3-го курса

Группу ценностей В выбрали 76% учащихся, группу А -17%, группу С -7%. При выявлении персональных изменений ценностных диспозиций было обнаружено, что остались неизменно верны своему первоначальному выбору в группе (в процентах от общего числа учащихся в выборке) А - 15%, В - 70%, С - 6%. Всего 91% учащихся. Отсюда, коэффициент устойчивости составил:

$$K_{\text{уст.}} = 91 : 100 = 0,91$$

Изменения, происшедшие в сторону возвышения ценностных ориентации охватили небольшое число учащихся:

из группы А в группу В - 4% , из группы В в группу С - 1% .

Всего - 5%. Отсюда коэффициент возвышения составил:

$$K_{\text{возв.}} = 5\% : 100\% = 0,05.$$

И, наконец, смещение в сторону ценностей более низкого уровня наблюдалось в случаях перехода из группы С в группу В - 2%, из группы В в группу А - 2%, всего - 4%. Коэффициент снижения имеет результат:

$K_{\text{снижен.}} = 4 \% : 100 \% = 0,04.$

Общая динамика составила всего 0,01 со знаком "+" - возвышение уровня ценностных диспозиций превалирует над снижением.

Разумеется, столь малый показатель положительной динамики ценностных диспозиций не может считаться убедительным для выводов об эффективности действия социализирующих механизмов в учебном процессе, в то время как коэффициент устойчивости равный 0,91, в котором большая доля приходится на ценности группы В, является достаточной характеристикой социальной устойчивости данной выборки учащихся.

Наиболее интересными оказались результаты проективного выбора ценностей. "Ценности взрослой жизни для тебя, повзрослевшего" - так обозначили мы тему новой работы, для учащихся по выбору проективных ценностных диспозиций. Результаты проективного выбора на 1-м курсе показали значительные различия по сравнению с актуальным выбором и рост коэффициента снижения. В то время как на 3-м курсе наблюдалась позитивная динамика. Статистические данные проективного выбора представлены на рисунках № 10 и 11.

Как видно из указанных выше рисунков, выбор проективных ценностей группы А составил на 1-м курсе (Рис. № 10) 29%, группы В - 57% и группы С - 14 %. Расчет коэффициента устойчивости из "верных" своей группе ценностей составил:

Группа А - 6%, группа В - 42%, группа С - 6%.

Всего - 54%.

$K_{\text{уст.}} = 54 \% : 100 \% = 0,54$

У студентов 1-го курса наблюдалось смещение ценностных диспозиций из группы А в группу В, которое составило 13%. Из группы В в группу С - смещение составило 8%.

Всего - 21%

$K_{\text{возв.}} = 21 \% : 100 \% = 0,21$

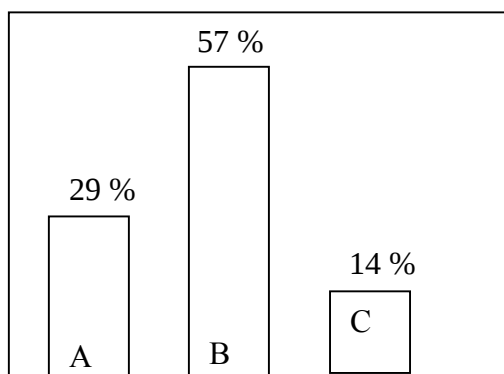


Рис. 10.

Проективный выбор 1-й курс

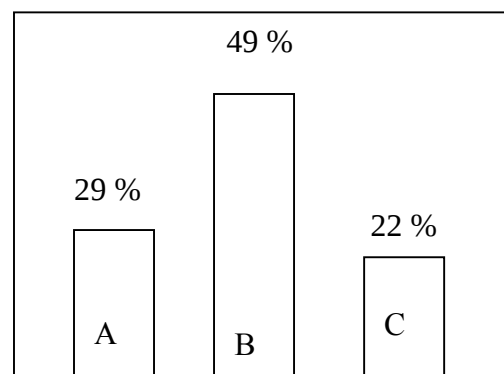


Рис.11.

Проективный выбор 3-й курс

Расчет коэффициента снижения дал следующие результаты: Из группы С в группу В - 2%, из группы В в группу А - 23%.
Всего - 25%

$$K_{\text{сниж.}} = 25 \% : 100 \% = 0,25$$

Общая динамика в данном случае составила - 0,04, но со знаком "-".

Отрицательное значение динамического показателя свидетельствует о работе "социальных качелей", предложенных в гипотезе Ю.М.Плюснина, согласно которой в условиях недостаточности действий социализирующих механизмов и нестабильности общественных отношений, фиксируется выгодность "натуральных" ценностей.

Студенты демонстрируют отсутствие потребности в самоактуализации в условиях "взрослой жизни" и перемещают собственные проекты к ценностям индивидуальной физической безопасности и организменного благополучия.

Аналогичный расчет, сравнивающий показатели актуального и проективного выбора, для той же группы учащихся спустя полтора года дал иное значение динамики ценностных диспозиций. Выбор проективных ценностей на 3-м курсе составил: группа ценностей А - 29%. группа ценностей В - 49% . группа С - 22%. (Рис. № 11).

Устойчивость в группе А проявилась у 7%, в группе В - у 39%, в группе С - у 7% учащихся. Таким образом, почти половина студентов осталась на прежних ценностных позициях, то есть 53%.

$$K_{уст.} = 53 \% : 100 \% = 0,53.$$

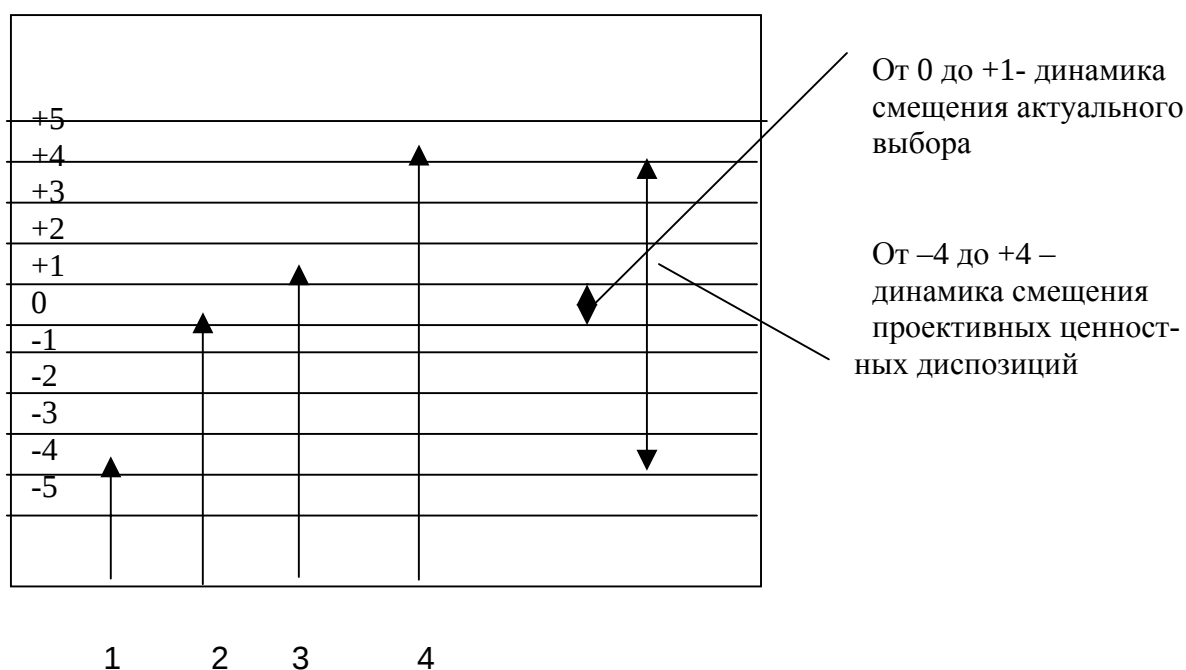
На 3-м курсе смещение в сторону возвышение потребностей наблюдалось из группы А в группу В - 10%, из группы В в группу С - 15%. Всего - 25%.

$$K_{уст.} = 25 \% : 100 \% = 0,25.$$

Смещений позиций из группы С в группу В не зафиксировано. Из группы В в группу А перешло 22% третьекурсников. Всего сместилось вниз по иерархии ценностных диспозиций 22% от всех учащихся.

$$K_{сниж.} = 22 \% : 100 \% = 0,22$$

Общая динамика на 3-м курсе составила +0,03.



где: 1 – проективный выбор, 1-й курс; 2 – актуальный выбор, 1-й курс; 3 – актуальный выбор, 3-й курс (взят за точку отсчета); 4 – проективный выбор, 3-й курс.

Рис.12. Сравнение динамики ценностных диспозиций 1 и 3 курсов.

Сравнение динамики ценностных диспозиций данной выборки учащихся с хронологическим интервалом в полтора года дал нам рис. № 12,

прочтение которого так же говорит о действии школьных механизмов социализации.

С большой долей уверенности мы можем заявить, что на движение вверх по шкале ценностей существенное влияние оказывают существующие в Школе механизмы социализации, органично вплетенные в ткань учебно-воспитательного процесса.

Мы уже отмечали небольшую динамику различий выбора актуальных ценностей "со временем" нашими учащимися. Она составила 0,01. При сравнении же проективных ценностных ориентации мы наблюдаем достаточные различия. Из графика видно, что общая динамика различий в проективных ценностных ориентациях должна учитывать точки минимума и максимума и представлять собой разницу между ними. Смещение от начальной точки, а это начало 1-го курса, вниз в первом опыте ориентации на ценности "взрослой жизни" на четыре позиции и подъем от точки отсчета на 3-м курсе на три позиции во втором варианте ценностных ориентации будущего дает нам показатель общей динамики изменений ценностных ориентации в 0,08 с положительной направленностью.

По результатам экспериментальной работы мы определили: в процессе преподавания любого учебного предмета должны максимально учитываться национальные, половозрастные, статусные особенности обучающегося. Вопросы, задания, замечания должны стимулировать личностную, интеллектуальную активность, поддерживать и направлять учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий, о чем писали также Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.[152, с. 195.].

«Самоопределение человека в современных условиях во многом отражает содержание их духовных и нравственных ценностей, являющихся продуктом развития личности и предпосылкой её дальнейшей деятельности» [32, с. 23].

Вместе с тем духовно-нравственные ориентации человека определяют характер и особенности профессиональной направленности и профессионального самосознания, которые обуславливают соотношение целей, возникающих у человека, со своими идеалами, представлениями, а также со своими возможностями. Но в основе самоопределения лежит мышление.

Поэтому предлагаемая нами программа позволит повысить воспитательную ценность образовательного процесса с ориентацией образования на собственные интересы индивида без отрыва от ориентации на культуру и общество в совокупности всех существующих в нем нормативно-ценностных систем.

Обобщая результаты данного этапа исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Коэффициент устойчивости актуального выбора равный 0,91 и коэффициент устойчивости проективного выбора равный 0,53 показывают достаточную динамичность такой внутренней личностной характеристики как ценностные ориентации.

2. Опыт, демонстрирующий смещение ценностных диспозиций по восходящей иерархии, говорит о возможности позитивного влияния на ход социализации в условиях учебно-воспитательного процесса.

3. Наличие в перспективных ориентациях всех трех групп ценностей говорит о том, что при социализации возможно три пути: а) по пути преодоления социального воздействия и утверждения природы индивида; б) по пути, когда цели жизни человека становятся социально значимыми; в) по пути самоутверждения и самоактуализации, в котором основная цель - совершенствование внутреннего мира "Я".

4. Понимая, что показатель ценностных диспозиций имеет все же относительный характер, и мы не гарантируем реальную деятельность наших учащихся в соответствии с характером ценностного выбора, мы считаем, что современный молодой человек, находящийся в состоянии неустойчивого равновесия ("устойчивого неравновесия" по Ю.М.Плюснину) и балан-

сирующий на "социальных качелях" ценностного развития, должен получить в стенах учебного заведения реальные образцы социальной и личностной значимости выбора человеком мотивов, носящих просоциальный и личностно-центрированный характер, и быть поставлен в условия, в которых реализуется его личный опыт выбора высших ценностей, приносящий положительный результат.

Последний вывод мы считаем наиболее значимым в связи с тем, что государственное учебное заведение остается практически единственным реально управляемым фактором социализации. Референтные группы, средства массовой информации и даже семья не в состоянии предоставить молодому человеку такой возможности. Для этого нужна специальная программа – программа формирования ценностных отношений в системе юношеского профессионального образования.

2.2. Результаты экспериментальной работы по формированию ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе.

Как мы уже отметили, в эксперименте приняли участие 1070 студентов, мотивационную готовность которых к эксперименту мы отразили в параграфе 2.1.. Поскольку целью программы формирования ценностных отношений является повышение уровня ценностного самоопределения личности в процессе ее социализации, мы, чтобы оценить результаты эксперимента, должны были исходить из понятия уровней, проблема которых широко разрабатывается в педагогике (так, например, Барытко М.Н. определяет 5 уровней развития профессионально-трудовой направленности; Гребенюк В.С. обстоятельно представляет уровни развития мотивации самосовершенствования и т.д.). Для нашего исследования сущностно - значимой является теория уровней, разработанная Л.А. Старовойкиной на основе следующих положений:

- каждый уровень самоопределения имеет свою структуру, объективно-оценочный компонент и должен быть эффективен по отношению к личности;
- всякий низкий уровень является подготовительным к более высокому;
- усложнение уровней связано с приобретением личностью разностороннего опыта;
- достижение и стремление к высшему уровню обогащается от уровня к уровню.

Уровни формирования ценностных отношений учащихся (по Л.А. Старовойтовой):

Компоненты и основные показатели	Низкий уровень (до начала эксперимента)	Средний уровень (в середине эксперимента)	Высокий уровень (после эксперимента)
Мотивационно-целевой	Интерес к предложенным темам слабый, перспективные цели не осознаны, посещение не регулярное.	Интерес к проблеме построения жизни стабильный. Посещение не регулярное, охотное участие в тестированиях и опросах	Устойчивый интерес к жизни общества, к вопросам самоанализа, доминирование самостоятельной работы с философской, психологической и духовной литературой.
Интеллектуально-содержательный.	Знания о психологии человека и общества, о системе ценностей – отрывочны; невидение смысла в их приобретении.	Активное добывание знаний, включение в процесс эксперимента и в процесс самообразования, ведение записей, участие в обсуждениях, высказывание <u>своего</u> мнения, расширение опыта.	Твердое убеждение в необходимости знаний о человеке и обществе, в полезности их для <u>своей</u> жизни; передача приобретенных знаний первокурсникам.
Рефлексивно-оценочный.	Наличие двух крайностей – завышенной или заниженной самооценки; слабое осознание своих способностей, возможностей и желаний.	Способность к самооценке, к определению своих возможностей, целей и желаний.	Достаточно развитая самооценка, целеполагание, представление о своем «Я» и месте в системе ценностей общества.

В результате анализа полученных данных мы получили следующую картину:

Таблица 5.

Динамика ценностного самоопределения (ЦС) студентов (в %)

1 курса (1999 г) и 3 курса (2001 г.)

Уровни ЦС	Низкий		Средний		Высокий	
Критерии ЦС						
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Мотивационно-целевой	65	28	25	56	10	16
Интеллектуально-содержательный	67	32	20	48	13	20
Рефлексивно-оценочный	80	22	20	32	0	46

Таким образом, исходя из процентного соотношения, у первокурсников все компоненты находятся на низком уровне, а у третьекурсников – значительно выше, и уровень их ценностного самоопределения можно считать средним.

На втором (диагностико-констатирующем) этапе мы определили характер изменений в сфере ценностного самоопределения, для чего рассмотрели динамику этого процесса на ранее исследуемых курсах, которые теперь стали 3-им и 5-м курсами соответственно.

Таблица 6.

Динамика ценностного самоопределения (ЦС) студентов (в %) 2 курса (2001 г) и 5 курса (2003 г)

Уровни ЦС	Низкий		Средний		Высокий	
Критерии ЦС						
	3 курс	5 курс	3 курс	5 курс	3 курс	5 курс
Мотивационно-целевой	23	22	57	32	20	46
Интеллектуально-содержательный	30	14	50	34	20	52
Рефлексивно-оценочный	25	18	45	28	30	54

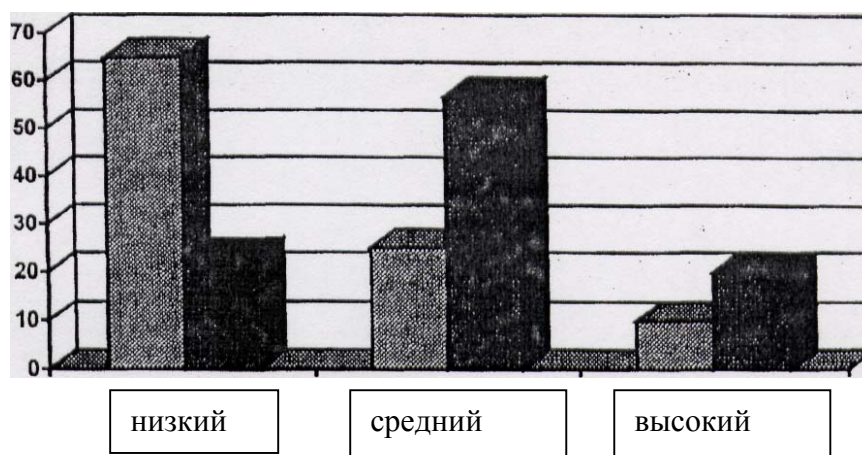
Таким образом, в 2000 – 2001 году у третьекурсников все компоненты на среднем уровне, а у пятикурсников на высоком. Теперь сравним результаты 1999 и 2001 годов.

В сравнительной гистограмме 1(ниже) наглядно видно, что на первом курсе (серый цвет) процент учащихся с низким мотивационно-целевым компонентом высокий – 70%, а третьем – таких учащихся в 2.5 раза меньше, т.к. третьекурсники имели предварительный этап, т.е. прошли программу «Ювента» и курс по психологии. Поэтому количество учащихся со средним уровнем развития мотивационно-целевого компонента значительно различается – 21% у первого курса (очень мало) и 55% у третьекурсников, которые сознательно хотели пройти обучение по программе «Формирование ценностных отношений». Высокий же уровень мотивационно-целевого компонента отличал небольшую группу ребят как из числа первокурсников, так и из числа третьекурсников: это ребята из городских школ-лицеев (их около 90%) , а также 97% из них – дети из семей, где родители имеют профессии врача, инженера, учителя, экономиста и т.д. Очевидно, что семейная среда формирования ребенка играет роль, которую трудно переоценить.

Таким образом, интерес к предложенным темам был сначала слабый у большинства первокурсников, и ими не осознавались перспективные цели и обучения, и профессиональной деятельности, и личной жизни, поэтому имело место нерегулярное посещение занятий. У третьекурсников же, в силу большего опыта, этот показатель не столь печален, поэтому интерес к проблеме построения жизни был стабильным более чем у половины их (второй черный столбик). И хотя посещение было не всегда регулярным, но они проявляли охотное участие в тестированиях и опросах, а это значит, что интерес к проблеме становления собственной личности стал острым.

Следовательно, чтобы выработать у воспитанников устойчивый интерес к жизни общества, к вопросам самоанализа, чтобы в их самовоспитании наблюдалось доминирование самостоятельной работы с философской,

психологической и духовной литературой, - для всего этого требовалось как минимум целенаправленное формирование у них системы ценностных отношений.

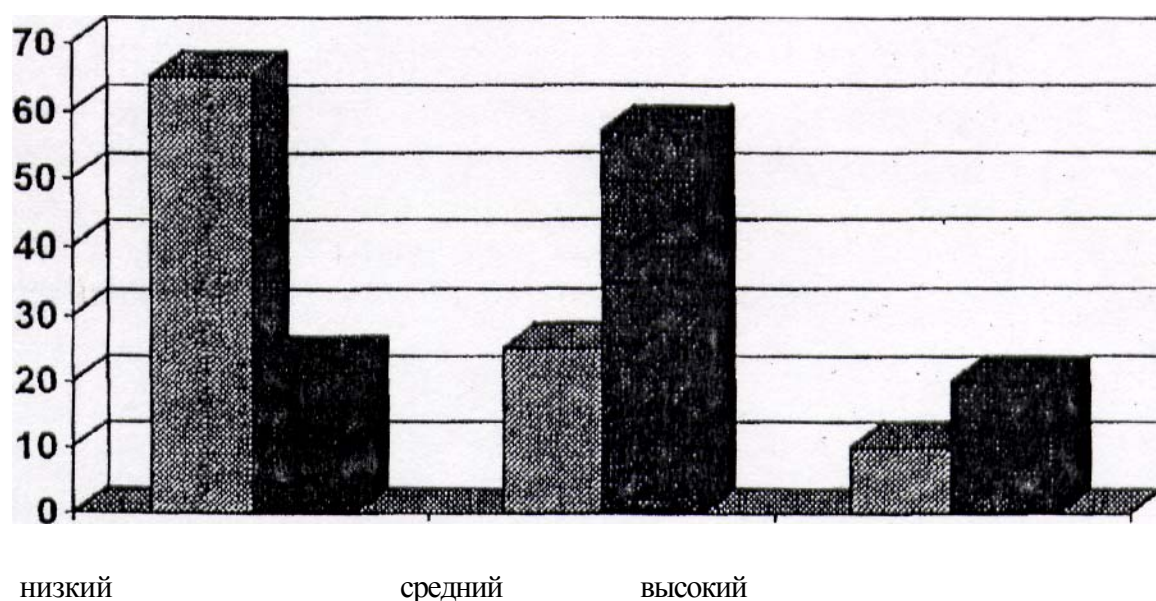


Гистограмма 1.

Развитие мотивационно- целевого компонента студентов 1 курса (1999г.)- 3 курса (2001-2002 г.г.).

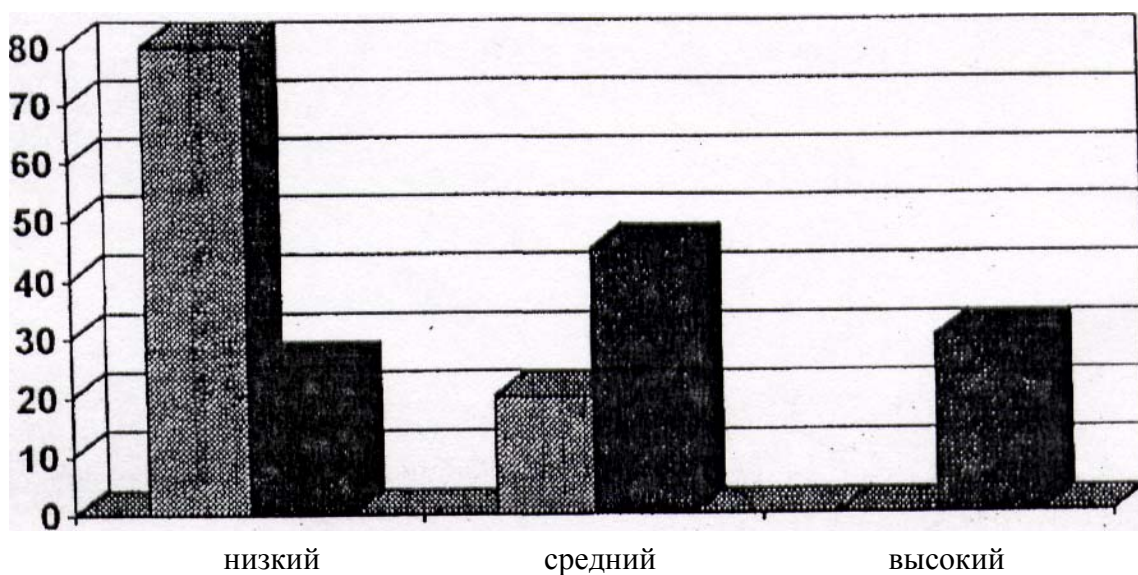
Аналогичную картину мы видим и при анализе изменения рефлексивно-оценочного компонента (смотрите ниже гистограммы 2 и 3). Наличие двух крайностей – завышенной или заниженной самооценки, слабое осознание своих способностей, возможностей и желаний – показали чуть более 60% первокурсников и (после прохождения первого этапа) лишь 22% третьекурсников. Способность к самооценке, к определению своих возможностей, целей и желаний появилась лишь у одной пятой части недавних школьников и более чем у половины (!) третьекурсников, что еще раз показывает необходимость первого этапа перед проведением курса по формированию ценностных отношений. Достаточно развитая самооценка, целеполагание, представление о своем «Я» и месте в системе ценностей общества еще совершенно отсутствовали у ребят 17-18 лет и наличествовали у одной третьей части их старших товарищей. Гистограмма 3 показывает, что в отношении рефлексивно-оценочного компонента дело сначала обстояло не лучше: у 80 % первокурсников (!) наблюдалось наличие двух крайностей – завышенной или заниженной самооценки, а также слабое осознание своих способностей, возможностей и желаний. Способность к самооценке, к определению своих возможно-

стей, целей и желаний отличала лишь 20 % вчерашних школьников, и хотя у третьекурсников картина была несколько лучше с низкой стадией, средняя тоже не облегчала работу воспитателей и преподавателей (черные столбики гистограммы 3). Возможно, лучшую ситуацию с третьим курсом можно объяснить тем, что самостоятельная жизнь, работа в сочетании с учебой дали студентам твердое убеждение в необходимости знаний о человеке и обществе, в полезности их для своей жизни.



Гистограмма 2.

Развитие интеллектуально-содержательного компонента студентов 1 курса (1999 г.) - 3 курса (2001 -2002 гг.)



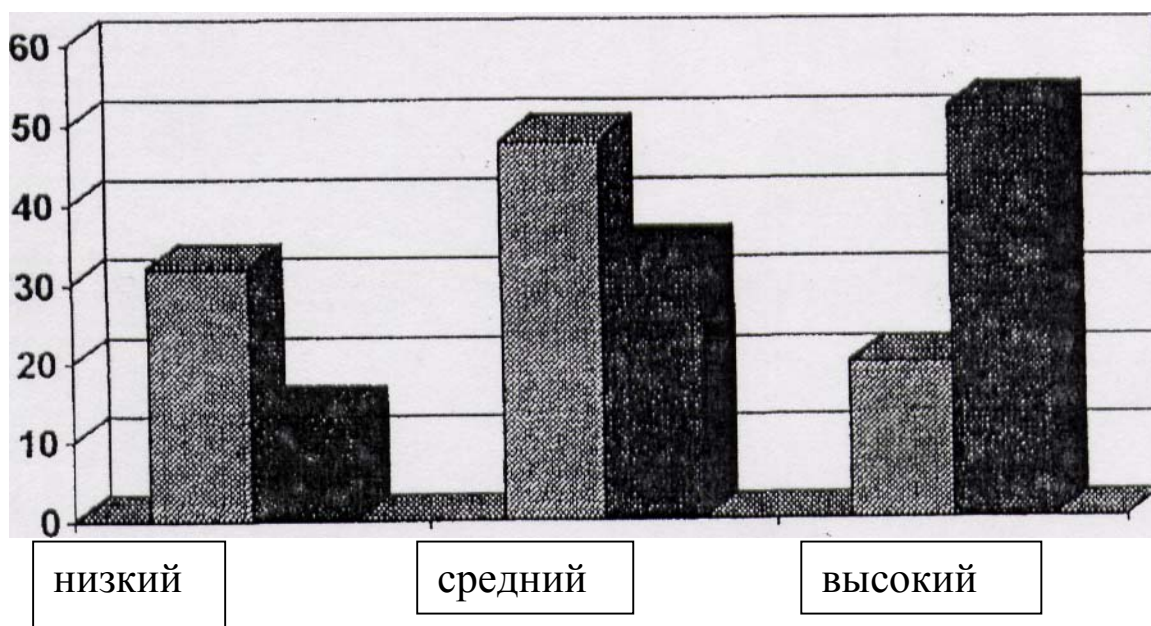
Гистограмма 3.

Развитие рефлексивно-оценочного компонента студентов 1 курса (1999г.) – 3 курса (2001-2002 г.г.)

Теперь посмотрим, как наглядно выглядят результаты внедрения курса «Философия счастья» и формирования ценностных отношений.

Гистограмма 4 (ниже) показывает изменение мотивационно-целевого компонента студентов, и видно, что слабый интерес к предложенным темам, неосознанные перспективные цели, нерегулярное посещение наблюдается теперь лишь у 27 % бывших первокурсников, ставших третьекурсниками, и у 20 % их старших товарищей, теперь уже выпускников.

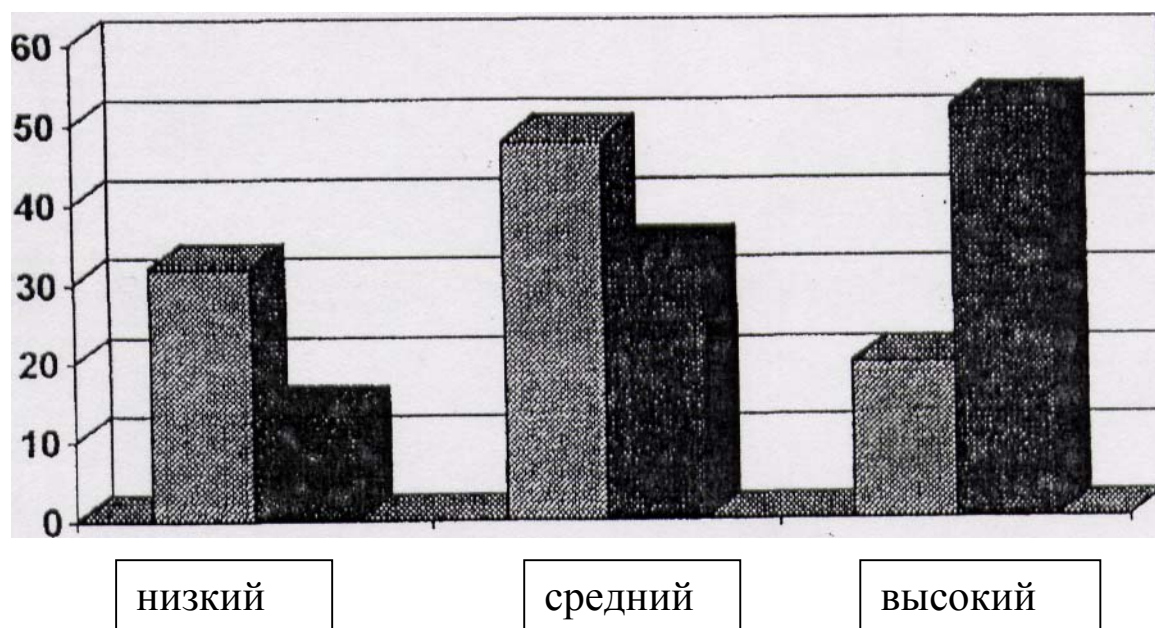
Интерес же к проблеме построения жизни стал стабильным и вырос втрое (!) у тех и других. Устойчивый интерес к жизни общества, к вопросам самоанализа, доминирование самостоятельной работы с философской, психологической и духовной теперь стали атрибутами почти половины выпускников (по сравнению с 20% три года назад) и у 15% нынешних третьекурсников (результат улучшился в 1,5 раза).



Гистограмма 4.
Развитие мотивационно-целевого компонента студентов 3 курса (1999г.)
- 5 курса (2001-2002 г.г.)

Как видно из ниже расположенной гистограммы 5, после прохождения предлагаемой нами программы число ребят с низким уровнем интеллектуально-содержательного компонента уменьшилось вдвое у бывших первокурсников, ставших третьекурсниками, и это значит, что работа по формированию у них системы ценностных отношений имеет больший шанс на успех; средний уровень тоже улучшился вдвое, а количество бывших третьекурсников, теперь выпускников, которые вышли на высокий уровень (52% против 20%), показывает эффективность работы предложенной программы.

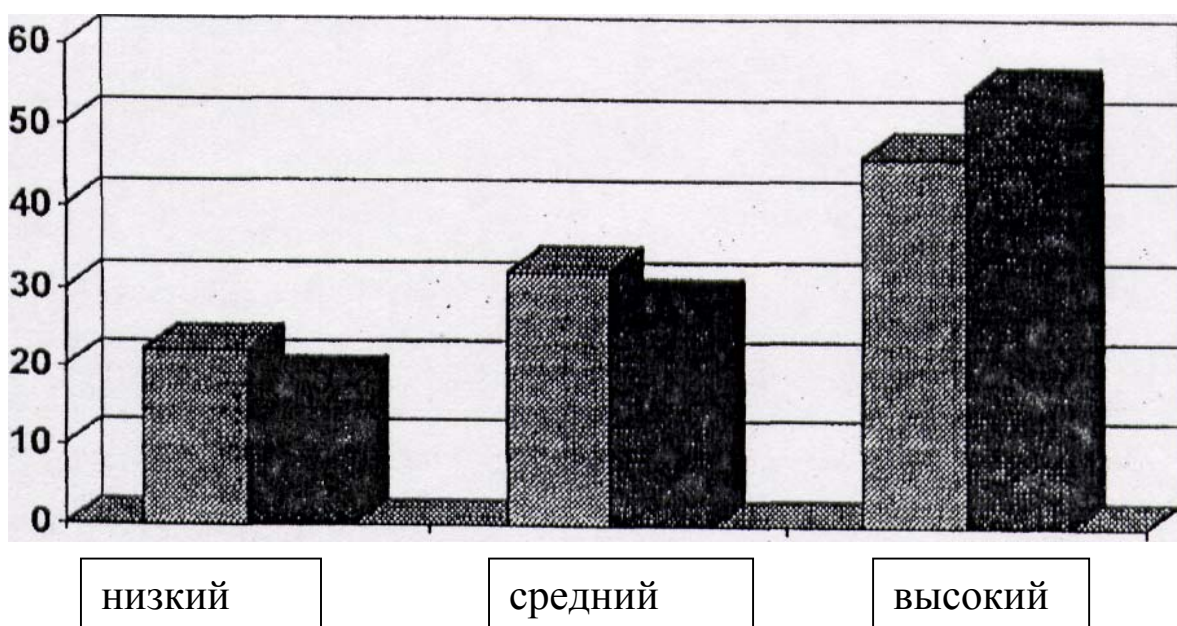
**Развитие интеллектуально-содержательного компонента
студентов 3 курса (1999г) – 5 курса (2001-2002 гг)**



Сразу хочется наглядно сравнить гистограмму 5 с гистограммой 6:

Гистограмма 6

Развитие рефлексивно-оценочного компонента студентов 3 курса
(1999 г.) - 5 курса (2001 -2002 гг.)



Способность к самооценке, к определению своих возможностей, целей и желаний формировалась у старших студентов в удваивающейся прогрессии (черный столбик гистограммы 6), и это привело к тому, что достаточно развитая самооценка, целеполагание, представление о своем «Я» и месте в системе ценностей общества стала отличительной чертой сознания 50 % нынешних выпускников.

Более того, пятикурсники проявили большой интерес к деятельности педагога и интересовались, можно ли получить второе высшее (педагогическое) образование. Из всех выпускников, прошедших полный курс нашей программы, изъявили желание приобрести педагогическое образование, судя по опросам, 76%, причем 23% - для расширения своей профессиональной

сферы деятельности, а остальные 53% - для себя, для воспитания своих детей.

В «Письмах из будущего» (наиболее яркие работы даны в приложении 3) все учащиеся в разных вариантах отмечали, что хотели бы видеть себя уважаемыми людьми, прожить жизнь достойно, с чистой совестью, писали, что хотели бы видеть приоритет нравственных ценностей в жизни общества, чтобы их детям жилось проще и лучше, чем им.

В процессе нашего исследования мы убедились в том, что такие атрибуты сформировавшейся личности, как критическое мышление, достаточно развитая самооценка, осознанное и нравственно осмысленное целеполагание, представление о своем «Я» и месте в системе ценностей общества, - это результат спланированной и научно организованной работы преподавателей-педагогов, психологов и социальных педагогов.

Гистограммы 5 и 6 также показывают и наилучший возраст для этого: это третий – пятый курсы ВУЗа. Черные столбики на обеих гистограммах устойчиво повышаются, серые же, изображающие динамику изменения у первокурсников – третьекурсников, изменяются скачкообразно, причем максимально высокого уровня достигают в средних показателях. Лишь гистограмма 6 является исключением, и мы видим у прошедших курс младших студентов устойчивое повышение ценностного сознания.

В качестве примера приведем данные непосредственных педагогических наблюдений. Наиболее информативной оказалась ценностно-нормативная методика. Она не только дает возможность получить представление об уровне готовности руководствоваться научными знаниями, но проясняет также особенности личного отношения обучающихся к использованию этих знаний в качестве регуляторов за пределами учебной (экспериментальной) ситуации, в условиях реальной жизни.

Ценностно-нормативная методика (в значительно большей степени, чем другие), как показывает эксперимент, способна выявить весьма тонкие противоречия в личностных смыслах, характеризующих отношение обу-

чающихся к моральным ценностям и нормам. Например, первокурсник Борис А. (работающий под № 24) был включен в группу учащихся с высоким уровнем сформированности исследуемого убеждения по результатам всех трех диагностических методик. Однако анализ данных ценностно-нормативной методики позволил обнаружить у этого испытуемого недостаточную «действенность» мотивационного компонента нравственной убежденности. При выполнении 6 задач на социальную ориентировку в конкретной типовой моральной ситуации Борис А. допустил только одну ошибку (выбрал неверный способ поведения в одном из 6 случаев). Казалось бы, здесь налицо достаточно высокий показатель готовности к соответствующему выбору актов морального поведения. Но изучение вопроса о причинах допущенной им одной-единственной ошибки позволило заключить, что ошибочный выбор им решения в одной из задач не случаен. Он — результат отсутствия у этого испытуемого твердой уверенности (убежденности) в необходимости руководствоваться моральными нормами во всех ситуациях, а не только в отдельных случаях. Об этом и свидетельствуют результаты выполненных им 6 заданий другой серии (серии «Д»), в каждой из которых требовалось решить иную задачу — определить свою позицию в вопросе о том, всегда ли нужно регулировать цели и способы своего поведения моральными нормами или в жизни часто встречаются ситуации, в которых можно предпочесть ориентировку с помощью житейских представлений. При выполнении этих заданий Борис А. допустил уже 3 ошибки из 6 (предпочитая в половине случаев отказываться от научно обоснованной ориентировки). Естественно, можно ожидать, что в тех же типовых, но реальных жизненных ситуациях у этого первокурсника будет наблюдаться тенденция отступать во многих случаях от линии поведения, соответствующего общественным моральным ценностям и нормам.

Рассмотрим данные, полученные при применении тех же методик, но через два года обучения, после прохождения обучающимися курсов «Ювентата» и «Психология самоопределения личности». Тот же испытуемый, Борис

А., при выполнении аналогичных заданий аналогичных серий показал результат, позволяющий наглядно увидеть динамику формирования ценностных отношений: в ответах на вопросы первой серии он не допустил ошибок, в ответах на вопросы второй серии была допущена одна ошибка. На пятом курсе после прохождения курсов «Философия счастья» и «Архитектура собственной жизни» тот же обучающийся не допустил ни одной ошибки. Более того, результаты анализа защиты курсовых проектов участников экспериментальной группы убедительно показывают положительную динамику формирования ценностных отношений: прирост составляет почти 30%, что и подтверждают приведенные выше гистограммы.

Выводы по 2 главе

Проблема формирования ценностных отношений является многоаспектной:

- социальная проблема (личностное самоопределение – компонент жизненного самоопределения);
- психологическая проблема (самоопределение – длительный процесс развития личности);
- педагогическая проблема (самоопределение – формирование личности средствами воспитания и образования).

Формирование ценностных отношений рассмотрено как многомерный и многоступенчатый процесс, который включает в себя:

- серию задач, которые личность решает в течение определенного времени;
- процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует предпочтения и склонности, свои требования к обществу;
- процесс формирования индивидуального стиля жизни.

Реально это предполагает наличие информации как о мире в целом, о возможностях и требованиях общества к каждой личности, так и о самом себе, своих способностях и интересах.

Формирование ценностных отношений рассматривается как длительный процесс, окончание которого может быть только тогда, когда у человека сформируется положительное отношение к себе как субъекту нормативно-ценностной системы.

Мы выяснили, что важным этапом здесь выступает личностно-нравственная ориентация, которая имеет большое значение для определения своего места в мире.

Предложенная программа «Формирование ценностных отношений» - это лишь фундамент, на котором преподаватель-воспитатель может построить прекрасное здание общения с учениками. В предложенной нами модели сочетаются ранняя формализация понятий и их прикладное использование путем определения места, роли и значения не только предмета изучения, но и каждого его раздела, темы и задачи.

Для построения воспитательной системы по этой модели необходимы глубокая и всесторонняя оценка личности учащихся через многие промежуточные ступени каузальной цели и определение полей каузальных следствий, условий и средств их вариантного выражения.

Мы доказали, что это управляемый процесс, на который можно оказывать влияние в процессе педагогической работы в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях.

Заключение

Решение задачи оптимального построения воспитательной системы учебного процесса возможно только с помощью многократного апробирования разных предлагаемых программ и выведения оптимальной для конкретных условий, так как все это связано с множеством разнообразных характеристик, оценок параметров по экспериментальным данным.

Несмотря на весьма существенную роль подобных моделей для построения системы воспитательного процесса, они являются всего лишь инструментальным средством, выполняющим свою роль только на базе обоснованного дидактического содержания и его всестороннего научного анализа.

Актуальность внедрения системы воспитания ценностных отношений обусловлена, на наш взгляд, тем, что содержание программ общенаучных и гуманитарных дисциплин на первых двух курсах любого типа вуза построено таким образом, что обеспечивает широкопрофильную, фундаментальную подготовку, позволяющую продолжить обучение по инженерно-техническому, социально-экономическому и гуманитарному направлениям, но не затрагивающую ценностных основ формирования человека.

Поэтому инновация с расширением гуманитарной составляющей оказалась сегодня недостаточной. Современное общество и современное производство достигли такого уровня развития, при котором возникает необходимость создания системы подготовки специалистов, позволяющей поднять не только уровень общего и профессионального развития, но и выйти на более высокую ступень формирования специалиста - мастера своего дела, организатора производства, исследователя, человека высокой профессиональной культуры и, главное, духовно-творческого потенциала.

Такого рода целевая установка выдвинула проблему создания нового типа образовательных и воспитательных программ. В этой связи возникают принципиально новые задачи, диктуемые необходимостью преодолевать образовавшийся мировоззренческий вакуум, последствия духовного и социально-эко-

номического кризиса, поразившего многие сферы жизнедеятельности народа. Для их решения нужны не просто высококвалифицированные специалисты, но люди творческие, своего рода подвижники, реформаторы, способные к продуктивной деятельности.

Словом, *модель специалиста* основывается уже на имеющихся в вузовской практике достижениях и поиске качественно нового соотношения общего, профессионального и нравственного-гражданского развития.

Разработанная нами программа формирования ценностных отношений дает прежде всего общее интенсивное развитие личности, а его мы связываем с духовностью и творчеством. При этом духовность рассматривается как совокупное проявление нравственно-волевых, интеллектуально-эстетических, физических качеств личности. Она предполагает исключительно мощную нравственную силу вторжения в деятельностный мир специализации, которая расширяет сферу воображения, фантазии, веры в себя, в свой народ, в свою страну.

Полученный нами результат внедрения программы формирования ценностных отношений выражает единство объективных и субъективных факторов, единство всех духовно-личностных свойств молодого человека: волю, воображение, искусство видения, ум, интуицию, веру и т.д.

В подобных программах должно, видимо, изучаться и содержание приоритетных общечеловеческих ценностей, определяющих и смысл жизни, и смысл профессиональной деятельности, а также способы преодоления таких негативных явлений, как лень, тоска, отчаяние, подверженность дурным соблазнам, расточительство по отношению к своей молодости, своим силам. К этим приоритетным ценностям, составляющим основу воспитания студента в вузе, его самоактуализации, относятся любовь и свобода, добро и красота, правопослушность и социальная справедливость, совесть и уважение к другим людям.

Интереснейшее противоречие замечено в учебной практике, когда педагоги, задавшись целью повысить самооценку студентов («Вы способны! Вы

талантливы! Вы одарены!»), сталкиваются с таким психологическим явлением, как отчаяние: студент вдруг чувствует, что он не в состоянии осилить предложенное дело. Прийти в такие минуты на помощь молодым людям, укрепить их дух, вывести на оптимистические рубежи - разве не в этом заключается основной смысл воспитания взрослых людей?

Программа, разработанная нами, начиная уже с первого курса, является попыткой показать студентам возможности их личностного роста, предлагая участвовать в специально разработанных тренингах, семинарах, ролевых играх. И наша попытка не исключительная.

При всех своих значительных достоинствах сложившаяся система кадрового обеспечения в нашей стране не рассматривает, а следовательно, и не учитывает роль синтеза духовных и социально-психологических факторов в ходе становления специалистов.

Между тем в третьем тысячелетии, как показывают выявившиеся тенденции, именно эти факторы будут доминирующими в разносторонней подготовке профессионалов для всех отраслей народного хозяйства, культуры, образования. Чтобы их задействовать, нужно преодолеть явно гипертрофированный уклон в сторону трех направлений развития технологической базы:

- рационализма, когда возводятся в абсолют лишь формализуемые компоненты, подчиненные законам логической вербализации;
- технократизма, ставящего главной целью дать будущему специалисту жесткую систему знаний, умений и навыков, исключая при этом острую потребность в самореализации, интуицию и творческое воображение;
- сциентизма, абсолютизирующего роль науки в ущерб развитию личностных качеств специалиста с высшим образованием: духовного и правового самосознания, эмоциональной сферы жизнедеятельности, свободы воли, веры в свой талант и в свои интеллектуально-эстетические и профессионально значимые достоинства.

Все это следствия псевдомарксистской методологии, перечеркнувшей сферу личностных проявлений человека, в том числе и в его профессиональном становлении, назвав их, как и все духовно-творческие процессы, «идеалистическими», «антинаучными».

Между тем вузовский опыт и исследовательская практика накопили немало ценного в области подготовки творческих специалистов в различных отраслях народного хозяйства как бы вопреки названным методологическим установкам, когда в реальной производственной жизни непременно учитывались и интуитивно-творческие факторы в единстве с технологическими и социально-психологическими, и синтез мечты, фантазии, дерзновенные устремления ставить и решать, казалось бы, нерешаемые проблемы.

Мы также располагаем бесконечно важным мировоззренческим знанием, разработанным великими отечественными мыслителями: к ним следует отнести в первую очередь Н.А. Бердяева, создавшего оригинальную теорию творчества, Н.О. Лосского, детально разработавшего учение об интуитивно-творческих процессах в любой деятельности, И.А. Ильина и С.Н. Булгакова, сумевших соединить в своих произведениях право и духовность, доминантные общечеловеческие ценности и творческое созидание, подвижничество и мессианскую роль интеллигенции России.

Многим и по сей день кажется неясной фундаментальная мысль данных философов, что социально-экономические и духовно-правовые кризисы в России могут быть преодолены с помощью трех китов: любви, свободы и предметности, т.е. созидательной деятельности, подвижничества труда.

Рассматривая духовно-творческие потенции личности специалиста как главенствующие, во многом определяющие уровень его профессионального мастерства, педагоги вузов сталкиваются с необходимостью обеспечения педагогических условий для разработки и реализации основных принципов гуманитаризации и гуманизации высшего образования.

К ним относятся:

- **создание** условий для духовного, интеллектуального и культурно-эстетического саморазвития личности;
- **глубокая** методологическая подготовка специалистов в сфере творческого становления личности, гуманитарного знания, духовной жизни человека и общества;
- **освоение** студентами методологии познания и творчества, единства интуитивно-творческих и дискурсивных форм познания;
- **создание** предпосылок для органичного включения выпускников университета в экономические, социальные и культурные процессы;
- **освоение** студентами будущей профессиональной деятельности как единства физических, духовно-правовых, социальных и ноосферных закономерностей, оценка полезности создаваемых искусственных сред с позиций историзма, приоритета общечеловеческих ценностей, гуманизма;
- **органическая связь** учебного процесса с внеучебной деятельностью, сферой досуга и отдыха студентов, широкое привлечение к преподаванию в вузе деятелей науки и культуры, искусства и религии, политики, права и других сфер общественной жизни;
- **освоение** студентами основных закономерностей развития правосознания, права, методов защиты прав человека, диалектики прав и обязанностей личности;
- **демократизация** всей системы образования, самоуправление как принцип жизнедеятельности университета, индивидуализация обучения в соответствии с потребностями личности студента;
- **активизация** процесса формирования ценностных отношений в сознании молодого человека.

Этому процессу и призвана содействовать предлагаемая нами программа формирования ценностных отношений, рассматриваемая как средство реализации воспитательного процесса.

Библиография

1. Абдульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991, 364с.
2. Абдульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. Психология и образ жизни личности. М.:Наука. 1987. С. 95-114.
3. Абдульханова-Савская К.А.,Брушлинский А.В. Послесловие, исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С.Л.Рубинштейна. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2002, 720с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980, 264с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1980, 248с.
6. Агейкин Д.В. Формирование позитивного отношения студентов к лично-стно-профессиональному самосовершенствованию в условиях технического вуза. Автореф. дисс. канд.пед.наук. Самара: 2003, 23 с.
7. Азаров Ю. П. Студент возможности личностного роста. М.: Высшее образование в России, 2002, № 1, С. 50-57.
8. Айнштейн Ф.Л. Информация: приобретения и утраты [О проблемах обучения в вузах].М.: Высшее образование в России, 1999, № 5, С.89-92.
9. Актуальные вопросы воспитания в средних специальных учебных заведениях: Сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции, посв. 80-летию образования Ижевского базового мед. колледжа. Ижевск, 2003, 254 с.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2т. М.: Мысль, 1980, Т1, 323 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как процесс познания. М.: Наука, 2000, 351 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: 1969, 412с.
13. Анцифирова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности. Под ред. Л.И.АнцифировойМ.: Учпедгиз, 1981. С. 3-19.
14. Ариевич И.М. Вклад П.Я.Гальперина в теорию деятельности: интеграль-

ный подход к обучению и развитию. М.: Вопросы психологии, 2002, №5, С. 50-59.

15. Аристотель. Соч., т. IV. М.: «Мысль», 1984, С. 378

16. Арсеньев А.Г. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир», М.: Вопросы философии, 1993, № 5, с. 143.

17. Арутюнова Г.З. Психолого-педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении учащегося. / На материале сред. спец. учеб. заведений. Автореф. дисс. канд.пед.наук. Якутск: 2001, 18 с.

18. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе его закономерные основы и методы. М.: Педагогика, 1980, С. 23-24, 34.

19. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Наука, 1990, 367 с.

20. Баликова Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе.. М.: Социологические исследования, 2000. №6, С. 51-57.

21. Барабанова В.В. Представление студентов о будущем, как аспект их личностного и профессионального самоопределения..М.: Психологическая наука «Образование», 2002, №2, С. 28-41.

22. Баранников А.В. Теория и практика образования учащихся. Автореф. докт. пед. наук. М.: 2002, 38 с.

23. Баулин В.П. Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе. М.: Специалист. 2002, № 6. С. 43.

24. Белавкина М.В. Педагогические условия нарастания интереса учащихся к личностно-смысловому саморазвитию. Автореф. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону: 2003, 24 с.

25. Белобыгина Л.В. Психологические особенности студентов, М.: Специалист, 2000, № 3. С.26.

26. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций: Часть 1. М., Воронеж.: Издательство " Институт практической психологии"; НПО "МОДЕК", 1996, 319 с.

27. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. школа, 1989.

141с.

28. Беспалько Е.М. Психолого-педагогические условия развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в преемственной связи школа-вуз. Дисс. канд. пед. наук. Воронеж: 2001, 233 с.

29. Блинов В.И. Развитие теории и практики образования в России в 18-20-х веках под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеалах человека и целях его воспитания. Автореф. дисс. пед. наук. М.: 2001, 38 с.

30. Блинова А.В. Становление ценностного отношения студентов социально-педагогического колледжа к профессиональной деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Петрозаводск: 2000, 22 с.

31. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: 1968, С. 380.

32. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.

33. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. М.: Вопросы психологии, 1978. № 4, С.23.

34. Боздырев К. А. Рынок жизненные планы студентов. М.: Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 1998, № 1. С. 93.

35. Бойко Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества.. М.: Социальные исследования, 2002, № 3, С. 78-83.

36. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект. М.: Просвещение, 1995. 411 с.

37. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. М.: Знание, 1991, 78 с.

38. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука. М.: Вопросы философии, 2001. №2, С. 124.

39. Буга П.Г. К вопросу о типологии высших учебных заведений. М.: Высшая школа России : научные исследования и передовой опыт, 1995 г, вып. 11, С. 1-

- 39.
40. Бурняшов Б.А. Организационно-педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников, ориентированных на получение высшего образования. Автореф. канд. пед. наук. М.:, 1999, 18 с.
41. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности.. М.: Вопросы психологии, 2002, № 2, С. 28 - 39.
42. Ваторопин А.С. Политические ориентации студенчества., М.: Соц. иссл., 2000, № 6, С.37-52.
43. Валеева Н.М. Дополнительное образование студентов., М.: Высш. обр. России, 1998, С. 27-28.
44. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.: Педагогика, 1986, 179 с.
45. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. М.: Педагогика, 1991, 204 с.
46. Вернадский В.И. Задачи высшего образования нашего времени. Almaty. М.: Вестник высшей школы, 1998, № 12, С.79.
47. Викторов О.Н. Ценностные ориентации студенческой молодёжи: Опыт работы. Чебоксары: ЧТУ, 2002, 127 с.
48. Вильданова Ф.З. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студента. М.: Прикладная психология. 2002, № 5/6 С. 131-134.
49. Власов В., Ямщикова Н. . Образовательно- профессиональное ориентирование., М.: Высшее образование в России, 1998, №4,С. 29-32.
50. Власова Е.М. Целеполагание и целедостижение. Сущностные характеристики деятельностного процесса., М.: Россия и АГР, 2002, №3, С. 102- 111.
51. Волкогонова О.Д. Представления современной вузовской молодежи о будущем.. М.: Мир России, 2002, № 4, С. 157-178.
52. Воронцов А.В. Педагогические условия приобщения учащихся к ценностям в процессе обучения в школе. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Самара:

2002, 22 с.

53. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собр.соч. в 6-ти томах. Т. 2. М.: Наука, 1982, С.378.
54. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч.: В 6-ти томах, Т.3. М.: Наука, 1983, С. 276.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология . Ред. Давыдов В.В. М.: Педагогика - Пресс, 1999, 533с.
56. Гапоненко А.В. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в профильном обучении. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2003, 22 с.
57. Гарькин В. П., Столярова И. Е. Динамика учебно - познавательной активности студентов ., М.: Социологические исследования, 2000, № 12, С. 70-74.
58. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века.. М.: Мир образования, 1996, № 4, С.51.
59. Гинсбург М.Р. Личностное самоопределение как педагогическая проблема. М.: Вопросы психологии, 1988, №2, С. 19-26.
60. Гинсбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема.. М.: Вопросы психологии, 1993, № 3, С. 43-52.
61. Гинсбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения .. М.: Вопросы психологии, 1994, № 3, С. 43 - 53.
62. Гинсбург М.Р. Личностное самоопределение как педагогическая проблема. М.: Вопросы психологии. №2, 1988, С.19.
63. Головаха Е.П. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
64. Голуб Б.Х. Основы общей дидактики. М.: Просвещение, 1999, 96 с.
65. Гончарова Н.В. О рынке труда выпускников вузов., М.: Социологические исследования, 1997, № 3 , С. 105 - 112.
66. Горбачёва А.В. Профессиональные и смысложизненные ориентации студентов технических вузов в процессе профессионального становления. Автореф. канд. пед. наук. М.:, 2002, 27с. с ил.

67. Громыко Ю.В. Деятельностный подход; новые линии исследований.. М.: Вопросы философии, 2001, №2, С. 57-78.
68. Губин В.Б. О роли деятельности в формировании моделей реальности.. М.: Вопросы философии, 1997, № 8, С. 166 - 174.
69. Гуманитарные дисциплины и становление личности. Косов Д., Виноградов В, Гуртовой Е., Добродеева И.. М.: Высшее образование в России, 1997, № 4, С. 60-67.
70. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии.. М.: Наука, 1985, 287 с.
71. Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Введение в философию образования. Учебное пособие для студентов пед. специальностей. М.:, Логос, 2000, 223 с.
72. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов., М.: Социологические исследования, 2001, № 7, С. 132-135.
73. Дневник профессионального самоопределения. Коменкова Д.Н., Дудкин М.С., Чистякова В.Н. М.: Школа и производство. 1993, № 5. С.67 - 75.
74. Добковиц Н. Что такое личность?. М.: Вопросы философии 1998, № 2, с.54.
75. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. М.: Наука, 1978, С. 261.
76. Емельянов В.В. Студенты об адаптации в вузовской жизни..М.: Социологические исследования, 2001, №9, С. 77-82.
77. Живойкин Ю.М. Деятельностный подход при производственном обучении.. М.: Специалист, 2001, №10, С.34-36.
78. Жизненное самоопределение учащихся Республики Беларусь: опыт социологических исследований. Сб. ст. Минск:, 1995, 136 с.
79. Журкина А.Я. Трудовое воспитание школьников во внеучебной деятельности. Дисс. докт. пед. наук. М.:, 1988. 389с.
80. Загвязинский В.И. Методология и методика социально – педагогического исследования. Тюмень: 1995. 136с.

81. Залученкова Е.А., Зарецкий В.К., Ненашева Л.А., Холмогорова А.В. Методы психолого-педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения. Психологическая служба в вузе. Обзор информации НИИВО; Вып. 1. М.: Педагогика, 1995, 187 с.
82. Зарецкий В.К., Каменский Р.Н. Концептуальная схема самоопределения. Методологический и игротехнический альманах. М.: Кентавр, 1995, №2, С.10-12.
83. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию., М.: Социологические исследования, 2000, №6, С. 21-29.
84. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности. М.: Психологический журнал, 1997, Т. 18, № 6, С. 35-44.
85. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. М.: Педагогика, 2002, №3, С. 16-21.
86. Зенкина Т.В. Профессиональное становление студентов. М.: Среднее профессиональное образование, 2002, № 10, С. 16-18.
87. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2002. 384 с.
88. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования., М.: Педагогика, 1997, № 5, С.2 - 16.
89. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности (" Воспоминания о будущем") М.: Вопросы философии, 2001, №2, С. 67-105.
90. Зинченко В.П. , Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.:, Тривола, 1994, 304 с.
91. Зуева С.П. Педагогическое руководство профессиональной консультации в вузе. Профессиональная адаптация в высшей школе. Кемерово: 1990, С. 120-128.
92. Иванов В. В. Знаковые системы научного поведения. НТИ. Сер. 2. М.: 1975, № 9, с. 3 – 9.

93. Иконников С. Н. Проблема всестороннего и гармоничного развития личности. Духовная культура развитого социализма и личность. Л., 1980, С. 144.
94. Иконников С.Н. Жизнь как творчество. Киев: 1985, 258 с.
95. Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации обучения в вузе.. М.: Alma-mater. Вестник высшей школы, 2001, №8, С. 11-15.
96. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Высшая школа как социально-педагогическое взаимодействие. . М.: Педагогика, 2000, № 5, С . 64-69.
97. Какабидзе З. М. Проблема человеческого бытия. Тбилиси: 1985, С. 194 – 195.
98. Кармадонов О.А. «Классический» университет в сегодняшней России. М.: Социально-гуманитарные знания .2003г., № 1, С.105-123.
99. Карпухин О.Н. Молодёжь России: Особенности социализации и самоопределения. , М.: Социологические исследования, 2000, №3, С. 124 –128.
100. Касаткина Н.Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодёжи в условиях непрерывного образования: Автореф. дисс. докт. пед. наук. М.: 1995, 38 с.
101. Кеганов С.А. Интеграция с/х вузов в реальный сектор экономики. М.: Экономика с/х и перерабатывающих предприятий, 2002, №7, С. 49 -50.
102. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: Южн. Урал, 1996. 188 с.
103. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании .. М.: Педагогика, 1996, №2, С. 14-21.
104. Климов Е.Н. Как выбрать профессию? М., Просвещение, 1990, 159с.
105. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов- на-Дону: 1996, 509 с.
106. Климов Е.А Теоретико-педагогические проблемы профессио-

нальной консультации. М.: Знания, 1983, 96с.

107. Ключко Ю.Н. Профессиональное самоопределение и интеграция молодых специалистов в социальную структуру в современных условиях. (Комплексное исследование. Автореф. дисс. докт. соц. наук. Ставрополь: 2000, 41 с.

108. Ковалева Т.В., Селезнев И.А. Этнополитическое сознание студенчества в первой половине 90-х годов, М.: Соц. Иссл., 2000, № 4, С.43-62.

109. Коган А.И. Отношения студентов. М.: Соц. иссл., 1997, № 9, С.73-85.

110. Колденкова А.Т. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л.: 1977, 17с.

111. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосоздание. М., Политиздат, 1984, 335 с.

112. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 254 с.

113. Консузьян Л.В., Немцов А.А. Вузовское образование в оценке студентов., М.: Социологические исследования, 1999. № 4, С. 95 - 100.

114. Концепция профессионального самоопределения молодёжи. Проект., М.: Педагогика, 1993. №5, С. 33-37.

115. Конычева Г.Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицеистов. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Саратов: 2001, 24с.

116. Конюхов Н.И. Словарь - справочник по психологии. М.: Мысль, 1996, 124 с.

117. Коровина Е.В. Факторы и условия профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей: Автореф. канд. пед. наук . Великий Новгород: 2001, 20с.

118. Кораблева Г. Б. Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образования . М.: Социологические исследования, 2000, № 6. С.48-51.

119. Коростылева Н.Я. Педагогическое целеполагание в современной школе как объект управления. Автореф. дисс. канд. пед. наук. СПб.: 2002, 22 с.
120. Краповский Ю. Иерархическая модель выбора профессии. М.: Alma-mater Вестник высшей школы, 1998, №1, С. 19-21.
121. Крошка Г.И. Педагогические факторы формирования гражданского самочувствия студентов профессионального образовательного учреждения. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2002, 22 с.
122. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования. М.: Новые ценности образования, 1995, №2, С.67-94.
123. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов.. М.: Вопросы психологии, 1985, № 3, С. 23-30.
124. Куделин В.Н. Мониторинг профессионально - личностного развития студентов. М.: Специалист, 2002. № 11, С.67-78.
125. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Развитие деятельности и её самодетерминация.. М.: Вопросы философии, 2001. № 3, С.93-103.
126. Кузнецов В.М. Психолого- педагогические условия формирования личности учащегося. М.: Просвещение, 1994. 135 с.
127. Кузнецов И.Ю. Особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях. Автореф. дисс. канд. психол. наук . М.: 2000. 23с.
128. Кураков Л. Формирование личности - важнейшая задача высшей школы. Развитие личности. М.: Высшее образование, 2002. № 8, С. 45 - 49.
129. Кутеева В.П. Социально- психологическое самоопределение личности будущего специалиста. Современные проблемы психолого- педагогических наук. М.: Вып. 17, 2001. С. 40-44.
130. Кучина А.В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущего специалиста по социальной работе в вузе. Автореф. дисс. канд.пед.наук: Кострома, 2002, 22 с.
131. Ладыжец Н. С. Философия и практика университетского образова-

ния . Гос.ком. РФ по высшему образованию , УдГУ . Ижевск : Изд-во Удм. ун-та 1995. 254с.

132. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления.. М.: Вопросы философии, 2001. № 3, С. 47-61.

133. Лебедев А.С., Горбенко В.И. Формирование ценностных ориентаций молодежи. СПб.: Питер, 1990. 264 с.

134. Лезова Л.В. Активные методы обучения как средство профессионального самоопределения студентов УСПО. Автореф. дисс. канд. пед. наук .М.: 2001. 19с.

135. Лейман И. И. Наука как социальный институт. Л.: Наука, 1971, С. 20.

136. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

137. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: «Смысл», 2001. 511 с.

138. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2т. М.: «Мысль», 1983. Т.2, С. 196.

139. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В. 2-х т., Т. 1.М.: «Мысль», 1983. 234 с.

140. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу.. М.: Вопросы психологии, 1987. № 3, С. 11- 21.

141. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. Л.: Просвещение, 1974. 289 с.

142. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные оиентации молодежи России. Уч. пос: СПбГУП, 2000. 136 с.

143. Личность. Семья. Школа (проблемы социализации учащихся). Пособие для руководителей школ. Под ред. С.Г.Вершловского. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та пед. мастерства, 1996. 246 с.

144. Ломакина Т.Ю. О диверсификации непрерывного профес-

сионального образования. М.: Педагогика, 2002. №1, С. 78-79.

145. Лопырев М.И. Необходимо готовить кадры для ландшафтного земледелия. М.: Земледелие, 2002. № 6, С. 44 .

146. Лось А.Н. Проблемы профориентации сельской молодёжи. . СПб.: 2002, Среднее профессиональное образование. №9, С. 50-51.

147. Лунина В.В. Образ " Я" как детерминанта профессионального роста личности студента. Автореферат дисс. канд. психол. наук. Ставрополь: 2000, 23 с.

148. Луцай Е.В. Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе. Автореф. дисс. канд. пед. наук, Псков: 2001, 24 с.

149. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника. Проблемы профессионального самоопределения. М.: Вестник Московского университета. Психология, 2000. № 1, С. 48-56.

150. Любичанковский В.А. Концепция современного естествознания. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. Часть 1. Оренбург: Издательство ОГУ, 1998. 290 с.

151. Ляпкало В.И. Управление формированием ценностных ориентаций у хоккеистов в процессе спортивной подготовки и соревновательной деятельности. Автореф. дисс.канд. пед. наук. Челябинск: 2000, 19 с.

152. Маригодов В.К., Слободняк А.А., Мочалов Д.Э.. Оценка методов активизации профессиональной деятельности и творчества обучаемых. М.: Специалист, 2003. № 1, С. 20-22.

153. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Педагогика, 1990. 195 с.

154. Маркс К., Энгельс Ф. , Соч., Т. 1, М.: Политиздат, 1980. С. 292.

155. Марычева Е.П.. Педагогические условия формирования гуманистических ценностей в процессе обновления содержания гуманитарного образования. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2002, 18 с.

156. Машарова Т.В. Теория и практика социального самоопределения под-

ростка. Автореф. дисс. докт. пед. наук. Ярославль: 1999, 36 с.

157. Методология и методика научного исследования. (Для педагогических работников новых типов учебных заведений, занимающихся опытно-экспериментальными исследованиями). - Автор сост. А.Я. Наин. Челябинск: 1993. 52 с.

158. Менжин Г.Н. Россия в беде. Мир России. М.: 2001, №1, С. 57.

159. Мечников И.И. Некоторые вопросы методологии и методики социологического исследования студенческого коллектива. Автореф. канд. дисс. канд. соц. наук. М.: 1969, 19 с.

160. Милинис С.М. Формирование профессионального самоопределения дезадаптационных подростков в социально-воспитательной деятельности в многопрофильной гимназии. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Новокузнецк: 2002, 19 с.

161. Михальцова Л.Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно – образовательной среде школы. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Новокузнецк: 2003, 24 с.

162. Молодежь: тенденции социальных изменений: Сб. статей.. СПб.: СпбГУ, 2000. 237 с.

163. Мудрик А.В. Социализация в "смутное время ". М.: Знание, 1991, 87с.

164. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.:, Academia, 2000. 193 с.

165. Налимов В.В. и др.: Бессознательное, т. 3. Тбилиси.: 1978, С. 293 – 301, 703 – 710, 298 – 300, 291 – 292.

166. Негосударственное образование в оценках студентов. М.: Высшее образование в России, 2002. № 6, с. 94-104.

167. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания.. М.: Педагогика, 1999. № 3, С. 3 - 10.

168. Никитина А.Г. Структура "Я" и фундаментальная политическая альтернатива. . М.: Вопросы философии, 1999. № 12, С. 97-106.

169. Никонов Г.П., Сафин В.Ф. Педагогические проблемы самоопределения личности. . М.: Сов. педагогика, 1999. № 4, С.78-81.
170. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных педагогов . Под ред. Н.Б.Крыловой. М.: Сов. педагогика, 1995, Т.1, С.81.
171. Носова Т. А. Ценностное самоопределение выпускника лица. Автореферат дисс. канд. пед. наук. Оренбург: 2000, 23 с.
172. Никитина О.Н. Динамика изменения ценностно-смысловой сферы личности в процессе профессионального становления. Автореф дисс. к. психол. наук. М.: 2002, 16 с. с ил..
173. Норец А.И. Формирование социально-активной личности студентов вуза во внеаудиторной деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Магнитогорск: 2002, 17с. с ил..
174. Образование в Удмуртии: история, реальность перспективы: материалы научно-практической конференции (к 60-летию ИУУ), Ижевск: Изд-во «Удмуртия», 1998. 130 с.
175. Одинабекова Р.М. Личностная самореализация студентов.. М.: Специалист, 2001. № 6, С.57-63.
176. Олышанский В. Д. Особенности социокультурного развития и некоторые универсальные личностно-психологические механизмы творчества. Диалектика научного и технического творчества. Обнинск: Изд-во ОГПИ, 1983. С. 31.
177. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. М.: Просвещение, 1994. 247 с.
178. Орфеев Ю.В., Тюхтин В.С. Мышление человека и искусственный интеллект. М.: Мысль, 1978. С.149.
179. Осипов П.И. Какие они - наши студенты? (Социальные потребности и особенности социализации). Сред. проф. заведение респ. Татарстан.. М.: Специалист, 1999. № 7, С. 28-30.
180. Осипов П.И. Особенности студента сельскохозяйственного техникума. . М.: Специалист, 2003. № 4, С. 30-31.

181. Отинова С.А. Педагогическая оценка знаний в России: историческая ретроспектива и современное состояние. Автореф. канд. пед.наук. М.: 2002, 21 с.
182. Палий В. Ф., Щербина В. Ф. Диалектика духовно-практического освоения природы. Л.: Просвещение, 1980. С. 20 – 25.
183. Патутина Н.А. Взаимодействие преподавателей и студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2002, 22 с.
184. Пентин И.К.. Россия и мир: историческое самоузнавание. М.: «Акма-пресс», 2000. 133 с.
185. Петров В. М. Ценностные установки и социально-психологические аспекты научного творчества. Ценностные аспекты науки и проблемы экологии. М.: Наука, 1981. С. 78 – 105.
186. Петровский А.В.. Психология о каждом из нас и каждому о психологии., М.: Рос. гос. гуман. ун-т, 1996. 348 с.
187. Петровский В.А. Личность психологии: парадигма субъектности. Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Феникс, 1996, 59 с.
188. Пишудлин ВТ. Модель выпускника университета. М.: Педагогика. 2002, № 9, С. 22-27.
189. Повзун В.Д. Ценностное самоопределение в педагогическом образовании университета. Автореф. дис. канд. пед. наук. Оренбург: 1996, С. 10.
190. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс в 2-х книгах. (Книга 1. Общие основы. Книга 2. Процесс воспитания). М.: Владос, 1998 – 1999. 389 с., 350 с..
191. Пойзнер Б.В. Готовность к самоопределению. М.: Высшее образование в России, 1998. № 2, С. 80 - 82.
192. Политический журнал. М.: 1997, № 2, С. 80- 93.
193. Полищук Е.И. Психология самоопределения и выбор специальности. М.: Специалист, 2002. № 8, С. 24-35.
194. Попов С. А. Психологические особенности становления

профессионального самосознания субъекта труда на этапе вузовского обучения. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Калининград: 2002, 19с.

195. Попов В.А., Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи. М.: Соц. иссл., 1999. № 6, С.68.

196. Портных В.Я. Система воспитания студентов. М.: Специалист, 2001. № 1, № 2.

197. Практикум по социально-психологическому тренингу. Сб. ст. СПб.: Питер, 2000. 350 с.

198. Профессиональное образование в сельскохозяйственных вузах. . М.: МГАУ, 2001. 92с.

199. Профессиональное самоопределение студентов: Методические рекомендации научно-методической конференции преподавателей и сотрудников. Сборник научных трудов.. Якутск: Изд. ЯГУ, 2000. 204с.

200. Психология личности в трудах зарубежных психологов .Сост. Реан А.А. (Хрестоматия по психологии). СПб.: Питер, 2000. 316с.

198. Психология личности в трудах отечественных психологов .Сост. Куликов Л. В. (Хрестоматия по психологии).-СПб. : Питер , 2000. 476с

199. Психология личности. Хрестоматия : Учебное пособие для вузов рек. УМО РФ Т.1. Ред.- сост. Д. Я. Райгородский .. М.: Бахрах , 2000. 447 с.

200. Психология личности : тесты, опросники , методики .Сост. Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова . М.: Гелион, 1995. 220 с., ил..

201. Психология профессиональной подготовки .Никифоров Г. С. , Зимичев А.М., В. М., Макшанов С. И., Джанерьян С.Т. С.-Петербург. Гос. ун -т; общ. ред. Г.Н. Никифорова . СПб.: Из-во С.-Петерб. ун- та, 1993. 169 с.

202. Психология развивающейся личности. Под ред. Петровского А.В.. . М.: Педагогика, 1987. 243 с.

203. Психология индивидуальных различий. Ред.. Гипенрейтер Ю.Б., Романов В.Е.. М.: ЧеРО, 2000. 775 с.

204. Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: изд-во С.Пб. университета, вып. 4., 1997. 233 с., с ил.

205. Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования .Т. 11:Сб. науч. тр. междунар. Акад. психологических наук и др.. Редкол. : В. В.Новиков и др. ; отв. ред. А. Ф. Шикун , Ю. П. Платонов .Тверь: 1998, 398 с.
206. Пряжников Н.Е. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Учебно-метод. пособие. М. – Воронеж: «Знак»2002, 392с.
207. Пряжников Н.Е. Оценка эффективности профессионального самоопределения.. М.: Школа и производство, 1997. №2, С. 92-95.
208. Пряжников Н.С. Профессионального и личностного самоопределения.. Воронеж: НПО "Модек ", 1996. 256 с.
209. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. М.: Вопросы психологии, 1996, №2, С. 5.
210. Пряжников Н.С.. Профориентационные игры: Проблемные ситуации, задачи.. М.: Изд-во МГУ, 1991. 86с.
211. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческое достоинство. Воронеж: НПО «Модек», 2001. 98с.
212. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. Учебное пособие к курсу: Психология труда и инженерная психология. М.- Воронеж: НПО «Модек», 1997. 351 с.
213. Радина Л.В. Психолого - акмелогические особенности ценностных ориентаций личности на этапе профессионального самоопределения. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М.: 2001, 23с.
214. Ракитов А. И. Культурная детерминация и рациональность. Социальная детерминация познания. Тарту: изд-во ТГУ, 1982, С. 42 – 54.
215. Рассказова А.В. Самореализация личности студента. М.: Специалист, 2000. № 11, С.24-28.
216. Рахманин В.С. Идеалы и социализация личности Личность и проблемы коммунистического воспитания. Воронеж: Политиздат, 1973.С.12- 14.
217. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. М.: Наука, 1997. С. 125 – 172.

218. Равинский Р.Е. Самоорганизация как фактор направленного развития..М.: Вопросы философии, 2001. № 5, С. 67-77.
219. Роджер К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. М.: Изд-во «Прогресс», «Универсум», 1994. 320 с.
220. Розин В.М. Становление личности и время (Г.П. Щедровицкий и его воспоминания).. М.: Вопросы философии, 2002. № 12, С. 79.
221. Ромшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: Пер. с нем. М.: "Мир", 1994. 320 с. с ил..
222. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: «Мысль», 2002. 720 с. с ил. (Серия "Мастера психологии").
223. Рузавин Г.И. Самоорганизация и организация развития общества. М.: Вопросы философии, 1998. № 8, С.63 – 72.
224. Сабуров Л.А., Бушмакина О.Н., Перфильева Н.Б., Санников О.В. Философия: Опыт самоопределения: Учебное пособие. Ижевск: Удм. гос. Университет,1996. 195 с.
225. Садовничий В.А. Университеты: настоящее, будущее. Выступления на Первой Международной конф. ун-тов стран СНГ "Университеты и общество", Мос. ун-т, 23 марта 2000 г. М.: 2002, С. 8-19.
226. Садовская Т. Л. Самоотношение педагога как условие его профессионального и личностного развития. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Екатеринбург: 2001, 23 с.
227. Сазонов И.Е. Социально- профессиональное самоопределение школьников в трудовых объединениях. Автореферат дисс. канд. пед. наук. Оренбург:1999, 18с.
228. Сальцев С.В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования. Монография. . Оренбург: Издательство ОГПИ, 1996. 151с.
229. Сайтбаева Э.Р. Диагностика особенностей самоопределения педагогов - профессионалов. Учебно-методическое пособие... М.-Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2002. 69 с.

230. Сайтбаева Э.Р. Научно-педагогические основы самоопределения. Оренбург: 2001, 137 с.
231. Сайтбаева Э.Р. Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала. Монография. М.: Прометей, 2000. 203 с.
232. Сайтбаева Э.Р. Учебные программы интегрированных психолого- педагогических спецкурсов по образовательной поддержке самоопределения педагогов - профессионалов. Методическое пособие. . Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2002. 29с.
233. Сальцева С.В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования. Монография. Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. 151 с.
234. Сафин В.Ф. Психологическое самоопределение личности. Учебное пособие.. Свердловск: Свердловский пед. институт, 1986. 142 с..
235. Сенаторова Н. Дополнительные квалификации в аспекте гуманизации. М.: Высшее образование в России, 2002. № 6, С. 9-16.
236. Свиридова В.С. Научно-исследовательская работа студентов педагогического колледжа как средство формирования их готовности к педагогической деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2003, 22 с.
237. Сергеева О.П. Педагогическое обеспечение профессиональной самоактуализации личности будущего педагога (на материале педагогического колледжа республики Саха (Якутия)). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Якутск: 2002, 22 с.
238. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем.. М.: Логос, 1999. 271 с.
239. Ситаров В.А. Дидактика. Учебное пособие для вузов. Под ред. Сластёнина В.А. М., "Академия": 2002, 368с.
240. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности). . М.: Вопросы философии, 2001. №3, С. 97-112.
241. Слободчиков В.И., Исаев Е.И.. Психология человека. Введение в

- психологию субъективности. М.: Педагогика и психология, 1995. С. 209-210.
242. Смайлс С. Саморазвитие: умственное, нравственное и практическое: пер. с англ. Минск: 2000, 409 с.
243. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведения. М.: "Академия", 2001. 304 с.
244. Смирнов С.Д. Обучение и воспитание в высшей школе. М.: 2001. С. 134.
245. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М.: «Академия», 1995. 327 с.
246. Современный словарь по педагогике. Сост. Рапацевич Е.С.. М.: "Современное слово", 2001. 928 с.
247. Соколов А. В. Профессиональные устремления сельской молодёжи. М.: Социологические исследования, 2002. № 6, С. 16-18.
248. Соколов А. В. Культура и личность. М.: «Академия», 2001. С. 177 – 188.
249. Соколов А.В. Ценностные отношения студенчества. Харьков: «Мова», 2001. 197 с.
250. Соколов А.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества .. М.: Социологические исследования, 2003. №1, С. 115-123.
251. Cogito: Сб. научных ст. по педагогике и психологии. Ижевск: Изд-во Уд-ГУ, 2000. 248 с.
252. Соломатина Г.Б. Социальная адаптация студенческой молодёжи в процессе профессионального образования. Автореферат дисс. канд. пед. наук .М.: 2001, 22с.
253. Социология в СССР, т. 2. М.: Политиздат, 1966. С. 490.
254. Социология молодежи. Учебник. Под ред. В.Т. Лисовского. Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. 327 с.
255. Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов центрального региона России.. Орёл: Изд-во Орёл ГАУ, 2001. 197с. с ил.
256. Сребная Н.М. Организационно-педагогические условия создания

лично-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2000. 22 с.

257. Степанова М.А. Деятельностный подход: вчерашний день или будущее психологической науки? (По материалам симпозиума. «Деятельностный подход в психологии: состояние, проблемы, перспектива развития». Москва, ноябрь. 2000).. М.: Вестник Московского университета. Сер 14. Психология, 2000. №3, С. 94-99.

258. Строев Е.С. Фундаментальные проблемы аграрных преобразований в России в XX веке.. М.: Вопросы философии, 1998. № 8, С. 91- 99.

259. Студент как субъект обучения и воспитания. Научно-метод. конф. проф.-преподавательского состава ЯГУ 4-5 февр. 1997г.. Метод. рекомендации.. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1997. 118с.

260. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях лично-ориентированного обучения. Автореф. дисс. канд. пед. наук.: Кемерово, 2002, 22 с.

261. Суркова А.В. О формировании профессионально-значимых качеств будущих специалистов. М.: Среднее профессиональное образование, 2002. №10, С.38-43.

262. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Педагогика, 1983. 158 с.

263. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии.. М.: Вопросы психологии, 2002. № 5, С. 42-49.

264. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: «Мысль», 1975. 56 с.

265. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: «Мысль», 1984. 69 с.

266. Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике.. М.: РОССЕН, 1999. 97 с.

267. Тоом А. Л. На пути к рефлексивному анализу художественной прозы. Семиотика и информатика. Вып. 17. М.:, Просвещение, 1981. С. 183.

268. Третий Всероссийский съезд общества психологов СССР. Т.3, М.:

«Наука», 1968. С. 280 – 281.

269. Тульчинский Г. Л. О некоторых нормативно-ценностных механизмах культуры: Природа и факторы смешного. Методология и методы изучения культуры. Л.: изд-во «Ленинградский рабочий», 1984. С. 72 – 78.

270. Тульчинский Г.Л. Нормативно-ценностные системы. СПб.: «Изд-во СПб ун-та», 1997. С.124.

271. Тютюник Н.Н. Развитие личности студента.. М.: Специалист, 2003. № 2, С.17-18.

272. Тягло А., Воропай Т. Критическое мышление. Харьков: «Мова», 1997. С. 232 – 245.

273. Утенков В. М., Закалин А. С. Об историческом сознании студенческой молодежи . М.: Социологические исследования, 2000. № 6, С.119-122.

274. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. М.: Логос, 2002. 254 с.

275. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения в 6 т.. Т. 5. М.: «Мысль», 1990. С. 15.

276. Федотова И.А. Формирование потребности студентов педагогического вуза в творческом саморазвитии. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Саратов: 2001, 22 с.

277. Филлипова Е.Ю. Активизация личностного развития молодежи. М.: Специалист, 2001. № 8, С. 68-74 .

278. Философия самоопределения (Коллективная монография). Под ред. Андрусенко В.А, Емельянова Б.В., Любутина К.Н., Стрельца Ю.Ш. Оренбург: Прометей, 1996. С.8

279. Философия : опыт самоопределения: Учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 192 с.

280. Философско-психологические проблемы развития образования. Сб. ст. М.: Изд-во МГУ, 1994. 127 с.

281. Формирования целостного мироотношения и духовная культура. Под общ. ред. д.ф.н. Андрусенко В.А. Оренбург: изд. Оренбург. техниче-

ского ун-та, 1996. 196с.

282. Формирование учебной деятельности студентов. В.Я. Ляудис, Х.Варнеке, И.И. Ильясова и др. Под. ред. В.Я. Ляудис.. М.: Изд-во МГУ, 1989. 239с.

283. Френг М. Премудрость в личности. М.: Вопросы философии, 2000. №4, С. 123-131.

284. Фридман Л.Н. Изучение процесса личностного развития. Ижевск: «Детектив-информ», 1994. 29 с.

285. Хабаева Л.М. Влияние ценностных ориентации на развитие профессиональной мотивации студентов вуза. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М.: 2002, 23с.

286. Хакен Г. Основные понятия синергетики. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: «Мысль», 2000. С.2–55.

287. Хмелева О.Г. Становление целостного отношения к учебной деятельности учащихся начальной школы (в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Барнаул: 2002, 22 с.

288. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. М.: Педагогика, 1986. Т.1, 439 с.; Т.2, 450 с.

289. Холодная М.А. Психология интеллекта, СПб.: Питер, 2002. 264 с.

290. Хрестоматия по педагогической психологии, М.: Просвещение, 1995. 413 с.

291. Цивилизация. Культура. Личность. М.: Прогресс, 1995. 221 с.

292. Чегель И. Д. Педагогические основы профессионального самоопределения учащихся инновационных учебных заведений: Автореф. дисс. докт. пед. наук. М.: 1995. 36 с.

293. Черногласкин С.Ю. О деятельностных основах профессионального образования.. М.: Специалист, 2001. №1, С. 45-62.

294. Чистякова С.Н. Педагогические основы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

295. Шадриков В. Д. Деятельности и способности. М.: Прогресс, 1994. 132 с.
296. Шатохин А.А. Проблемы профессионального самоопределения в юности. Вестник Ставропольского института им. Чурсина. Ставрополь: изд-во Ставропольского инст-та, 2002. С. 61 –66.
297. Шахмаев Н.М. Самоопределение личности как ключевое понятие при построении прогностической модели выпускника общеобразовательной школы. Новое в педагогике. М.: Просвещение, 1998. С.13.
298. Шемитило Р. К. Социальные институты культуры. Свердловск: Уральский рабочий, 1978. С. 28.
299. Школа самоопределения. Шаг второй. Под ред. А.Н. Тубельского. М.: «Прогресс», 1994. 480с. с ил.
300. Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. М.: «Мысль», 1999. 206 с.
301. Шторке К. Студенты. Становление личности. М.: Просвещение России, 1997. № 4, С. 68-70.
302. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.-СПб.: 1996, С. 19
303. Щенникова Л.С. Духовные ориентиры псковских студентов. М.: Соц. иссл., 1999. № 8, С.47- 54.
304. Щепкина Е. Студент в России и Америке : социологический портрет. М.: Высшее образование в России, 2002. № 2, С.83-87.
305. Щербакова Т.И. Особенности ценностного формирования студента. Харьков: «Мова», 2000. 163 с.
306. Экзистенциальная психология (Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Фейфел и др.) Под ред. Р.Мэя. Экзистенция. М.: Апрель-пресс: ЭКСМО, 2001. 619с.
307. Эльканова П.А. Педагогическое сопровождение социализации подростка (на примере Заполярья). Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: 2000, 20 с.
308. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. М.: 1994, 235 с.
309. Энциклопедия профессионального образования в 3-х т. РАО Ассоц.

" Профессионального образования" М.: Апрель-пресс: ЭКСМО, 1998. Т.1, 368 с.; Т.2, 370 с.; Т.3, 354 с..

310. Юпитов А.В., Зотов А.А. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов. М.: Социологические исследования, 1997. № 3, С.84-92.

311. Якиманская И.С., Развивающее обучение. М.: «Мысль», 1979. 223 с.

312. Якушин В.А. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 2000. 327 с.

313. Ярмухаметов З. Г. Роль образования в преодолении региональной социально-экономической ассиметрии. М.: Социально - гуманитарные знания, 2002. № 1, С.81-89.

314. Lemel Y. Stratification et mobilitu sociale. P. Armand Colin: 1991, 237 p.

315. White L. The concept of cultural systems. New York: 1975, 193 p.

Приложение 1.

Тезисный план лектория.

Занятие 1.

Тема: « Главные вопросы человеческой жизни – это «Для чего мы живем?» и «Как быть счастливым?»»

Вид занятия - лекция с элементами полилога.

Тезисный план.

Появление и присутствие человека в жизни природы - это не случайность. «Как только представлю себе, что всё живое на Земле возникло случайно, а значит, никому не нужно, на душе становится так тоскливо, что хочется умереть» (А.Эйнштейн).

Природа интеллектуальной и духовной активности человека. «Дух человеческий так же необъятен, как Вселенная. Но поставить между ними знак тождества нельзя, ибо человек постоянно стремится к проявлению свое «Я», а Вселенная пассивна, она – лишь материал для творчества Бога» (И.Кант).

Любая энергия только тогда имеет созидательную сущность, когда она целенаправлена, целеположена. «Скажи, куда и для чего, - и горы я сверну!» (И.В.Гете).

«Несчастье – это бесцельное и никому не нужное существование. Если несчастный человек умер, то это еще не значит, что он жил» (Конфуций).

«Философия для того и нужна, чтобы помочь человеку найти счастье» (Сократ).

Занятие 2.

Тема: «Четыре позиции для ответа на вопрос «Что такое человек» (Сократ, Платон, Диоген, Эпикур)

Вид занятия – театрализованная лекция.

Тезисный план:

Человек наедине со своим «Я». Ложная боязнь одиночества. Смысл изречения Хилона из Эфор (596 – 528 гг. до н.э.) : «Познай самого себя».

«Счастье – это одержание постоянных побед над своими пороками. Борьба с собой и победа над собой – единственный путь к познанию себя и обретению гармонии с собой», - позиция Сократа (469 – 399 гг. до н.э.).

Применение театрализованного эпизода басни Эзопа.

«Мир возник случайно. Также случайно, в любой момент, он может исчезнуть. Поэтому нужно ловить наслаждение момента – вот и вся мудрость жизни», - позиция основателя гедонизма Эпикура (341 - ? гг. до н.э.).

Применение театрализованного эпизода из пьесы А.П.Чехова «Вишневый сад» (монолог Раневской «Несчастливая моя жизнь!»)

«Человек рожден для глубокого свободного мышления и труда, видя результаты которого он обретает счастье», - такова позиция основателя «разумного эгоизма» Диогена (400 – 323 гг. до н.э.)

Применение театрализованных эпизодов из трагедии И.В.Гете «Фауст» (начальный и заключительный монологи Фауста).

«Счастье и цель жизни человека заключаются в том, чтобы создать из себя Человека», - позиция Платона (428 – 347 гг. до н.э.)

Применение театрализованного эпизода из романа Ю. Семенова «Семнадцать мгновений весны» – диалог пастора с фашистским агентом.

Занятие 3.

Тема: «Что такое жизненная позиция?»

Вид занятия – лекция с элементами диспута.

Тезисный план:

Тайна и чудо человеческой жизни в понимании Аврелия Августина (354 – 430 гг.) «Душа – жилище двух миров».

Можно ли утешиться философией? Что хотел сказать Боэций (480 – 524 гг.) своим трактатом «Утешение философией»? «Когда ум дерзает, душа поет».

«От разума – печаль и наслаждение, от разума – величие и падение». Комментарий высказывания иранского философа Фердоуси (ок.934 – ум.1020 г.)

«Человек и Бог – две части песочных часов жизни»: к каким выводам приводит размышление над тезисом Эразма Роттердамского (1466 – 1536)?

Занятие 4.

Тема: «Комфортное ощущение себя в жизни общества: рациональный и интуитивный подход к проблеме»

Вид занятия - лекция с литературными иллюстрациями (если есть технические возможности, то с киноиллюстрациями).

Тезисный план:

«Я» как часть «Мы» - это счастье, «Я» как противопоставление «Они» – трагедия. Комментарий основных положений трактата Ф.Петрарки (1304 – 1374) «О собственном незнании и о многом другом». Литературная иллюстрация: стихотворение С.Черного «Есть горячее солнце...»

«Жизнь удобна, когда она прочна, а она прочна, когда человек не отвержен Богом» - о понимании учения Н Кузанского (1401 – 1464), изложенного в трудах «О Богосыновстве» и «Об охоте за мудростью». Литературная иллюстрация: монолог Ивана Карамазова «Великий инквизитор» (роман Ф.М.Достоевского «Братья Карамазовы»).

«Человек обустроивает не только свой дом, но и свою жизнь» - изложение и комментарий мыслей Т.Кампанеллы (1568 – 1639) из его работы «Философия, заказанная ощущениями». Литературная иллюстрация: монолог Базарова «На сеновале» из романа И.С.Тургенева «Отцы и дети».

«Счастлив тот, кто воспитает себя счастливым» – что хотел сказать Дж.Локк (1632 – 1704) в работе «Мысли о воспитании».

Занятие 5.

Тема: «Я – творец своего счастья?»

Вид занятия - Студенческая конференция с лекционным выводом.

Темы сообщений раздаются за месяц:

История стихотворения А.С.Пушкина «Дар напрасный, дар случайный, жизнь, зачем та мне дана?..» и ответа митрополита Московского поэту.

Фауст и его трудный путь.

Метафизика счастья заключенных ГУЛАГа.

Теодицея и предопределенность человеческой судьбы.

Собственная философия жизни. Возможна ли она?

Занятие 6.

Тема: «Что такое нормативно-ценностная система общества?».

Вид занятия – Лекция с элементами психологического самоисследования.

Тезисный план.

Устойчивое неравновесие бытия общества и человека в нем.

Нормы и ценности – каркас общественной жизни.

В какую нормативно-ценностную систему мы готовимся вступить?

Какие варианты моего бытия в этой системе я вижу?

Занятия 7.

Тема: «Человек счастлив ровно настолько, насколько он позволяет себе быть счастливым».

Вид – занятия: лекция – экскурсия (сначала - в исправительно-трудовую колонию №9, потом - в Художественный музей на постоянную экспозицию «Наши современники»).

Тезисный план:

«Если ты уподобился червяку, не обижайся, когда тебя растопчут». (И Кант). Комментарий на рассказе о том, что привело молодых ребят в колонию.

«Никогда не поздно стать человеком. Оступиться не стыдно. Стыдно не подняться» . Комментарий к словам Шопенгауэра на примере судеб бывших заключенных, успешно вышедших из жизненных испытаний и исправивших свои ошибки.

(в Художественном музее) «Человек счастлив тогда, когда он имеет желание и возможность реализовать себя и быть полезным». Тезис Шопенгауэра прокомментировать на примере экспозиции «Наши современники».

Занятие 8:

«Как найти свою жизненную дорогу и не сойти с неё?»

Сакраментальные вопросы человечества: каковы они и от чего зависит ответ на них?

Каковы позиции буддизма, христианства и ислама в ответе на вопрос о смысле жизни и счастье?

Что такое «гедонизм» и «разумный эгоизм»?

Почему именно Сократа называют основателем философии человека?

Почему учения Хилона и Платона считаются самыми актуальными при выборе жизненного пути?

Приложение 2.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА:

Основными целями и задачами курса «Архитектура собственной жизни» являются:

—соединение внутренней жизни человека с обыкновенными моральными нормами;

—восполнение недостатка нравственного воспитания подрастающего поколения;

— постепенное и непрерывное духовное формирование;

— формирование у учащихся:

а) представления о трех составных частях человека: телесного, душевного и духовного;

б) представления о высших ценностях и идеалах;

—обращение внимания на существование в каждом человеке образа внутренней нравственной красоты;

— воспитание нравственно-твердого характера;

— привитие учащимся чувства истории (исторической памяти);

—воспитание способности противостоять злу и ложным общественным «идеалам».

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Глава, тема	Форма органи- зации занятия	Всего часов	В том числе	
				Теория	Практика
1	2	3	4	5	6
1	Есть ли смысл жизни?	Учебное занятие	13	7	6
2	Два подхода к осмыслению своего существования	Учебное занятие	14	6	8
3	Проблема смысла жизни в рус- ской классической литературе	Учебное занятие	9	5	4
4	Понятие смысла жизни в ре- лигиях и философских учени- ях мира	Учебное занятие	11	6	5
5	Духовная природа человека	Учебное занятие	12	6	6
6	Нравственность и пол	Учебное занятие	13	7	6
7	Этическая мысль в XX веке	Учебное занятие	13	1	6
8	Искусство, массовая культура и этика	Учебное занятие	8	3	5
9	Жизнь и смерть	Учебное занятие	15	6	9
<i>ИТОГО:</i>			108	50	58

ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ

№ п/п	Тема урока	Теория	Практика	Оборудование, ТСО
1	2	3	4	5
1	Зачем что- либо де- лать?	Вступительное слово педагога: - учись учиться; — обучение с увлечением; — обуче- ние с принуждением	Дискуссия по теме.	Аудиокассеты с за- писями песен о чело- веке. Праздничное оформление класса. Цитаты из работ видных мыслителей на эту тему

2	Зачем я живу?	Анализ слова «смысл» (по книге Евг. Трубецкого «Смысл жизни»)	Мини-сочинение по теме: «Мой смысл жизни». Анализ сочинений. Вопрос-проблема: «Подходит ли мой образ и образ мира к теме урока?». Анализ пословиц. Просмотр видеофильма	Подборка картин по теме (по желанию ребят). Видеокассета с записью фильма «Маленькая принцесса»
3	Из сокровищницы философской мысли. Этицизм	Формулировка понятия этицизма. Экскурс в историю мысли	Дискуссия на тему: «Можно ли совместить данные биологии и содержание стихотворения Державина?».	Как вариант предлагаем поместить на доске три репродукции: фотографию обезьяны, портрет Державина, икону Преображения. Этот ряд символизирует возможный для человека выбор
4	Что такое мое «я»?	Мифы о Тантале, Сизифе, царе Иксионе. Чтение отрывка из книги «Смысл жизни» Евгения Трубецкого.	Рисунок на тему: «Кто есть я?». Обсуждение рисунков	Иллюстрации о развитии бабочки
5	О вере и неверии	Чтение отрывков из книги митрополита Вениамина (стр. 22-31) «Что есть вера в человеке?»	Ответы на вопросы в конце раздела (стр. 31). Мини-сочинение на тему: «Какие дни особенные в моей семье?». Обсуждение сочинений	Видеокассеты с записями празднования Масленицы, различных церковных праздников. Аудиокассеты с записью народных песнопений, связанных с праздниками других религий
6	Бессознательная и сознательная жизнь	Понятие сознательно-го и бессознательно-го. Опасность гипнотических внушений, которые вызывают потерю личностной свободы.	Дискуссия на тему: «Что влияет на наше подсознание?». Прослушивание различного рода музыки и фиксация чувств и эмоций, которые она вызывает.	Аудиокассеты с записями рок-музыки, классической музыки, романсов, церковной музыки

7	Голова или пустой котелок?	Чтение отрывка В.М. Гаршина «Художники» и С. Цвейга «Письмо незнакомки»	Мини-сочинение на тему: «Событие, изменившее мою жизнь». Обсуждение сочинений	Видеокассеты с записями военных песен, воспоминаний выдающихся людей.
8	Экстремальные ситуации	Понятие экстремальной ситуации. Раскрытие темы по книге И.С. Кона «В поисках себя»	Чтение учащимися и преподавателями собственных стихотворений, а также стихотворений различных поэтов, посвященных поиску смысла жизни, людским испытаниям, бедствиям.	Участниками этого урока могут быть ветераны Великой Отечественной войны, а также участники войн в Афганистане и Чечне
9	Бесплодный поиск смысла жизни	Понятие поиска смысла жизни. Кризис Л. Н. Толстого. Понятие нигилизма	Анонимное заполнение розданных листов с изображением «Фонарика» и поступка за который стыдно. Обсуждение записей.	Листы бумаги по числу учеников с рисунком «Фонарик, который освещает мою жизнь»
10	Самоубийство	Отношение к самоубийству в различных религиозно-общественных системах. Чтение под музыку стихотворения Н. А. Некрасова (стр. 52)	Мини-сочинение на тему: «Если человек любит своих близких, может ли он покончить с собой?».	Репродукции с изображением людской радости, красивых пейзажей, цветов
11	Психологический кризис	Этапы психологического кризиса. Как можно помочь на каждом из этапов?	Дискуссия на тему: «Помогаем ли мы тем. Кто вокруг нас?»	На урок желательно пригласить специалиста суицидолога или психолога.
12.	С. Лагерлеф. Добро и зло.	Чтение рассказа С. Лагерлефа «Зло». Чтение отрывка из Евангелия (Лк. 2, 41-52)	Рассматривание и обсуждение картин Врубеля о Демоне.	Видеофильм «Адвокат дьявола».

13.	Начнем с Начала	Материалистическая и идеалистическая теория происхождения мира. Наука и религия. Законы природы, нравственные законы.	Мини-сочинение на тему: «Я в природе»	Видеокассета с записью фильма «Живая вода»
14.	Две модели истории Земли	Эволюционная и креационная модель истории Вселенной. Теория Дарвина. Постоянство вида.	Дискуссия по теме.	Схема эксперимента кинолога Войлочникова. Плакаты и схемы, подтверждающие правоту участников дискуссии (подготовлены заранее)
15	Материалистический подход	Сущность материалистического подхода к вопросу возникновения Вселенной. Научное знание. Онтологические вопросы: «Почему существует Вселенная?» и т. д. Философия К. Маркса. Цитата из «Послания апостола Павла к Римлянам»	Разбор гл. 6 «Что говорит теория вероятностей?» из книги Г. Морриса. Сравнение вероятности возникновения живой клетки и возраста Вселенной. Дискуссия на тему: «Может ли наука ответить на вопрос о мотивации любви, о том, почему существует мир?» и т. д. Ответы на вопросы в конце раздела (стр. 75)	Плакат с цитатой из «Послания апостола Павла к Римлянам» (Римл. 1, 19-25). Книга Г Морриса «Сотворение мира: научный подход»

16	Идеалистический подход	Сущность идеалистического подхода. Невозможность установить правильности идеалистического и материалистического подхода с точки зрения науки. Нравственный закон в нас. Библейская картина сотворения мира (Быт. 1, 1-31; 2, 1-25)	Чтение отрывков из книги С. Лаврова «Яко с нами Бог». Обсуждение позиции Матюхина и Демьяна Лукича. Дискуссия на тему: «Считаю ли я, что мир произошел с участием некого Разума? Если да, то можно ли назвать этот Разум Богом?». Соответствие между «днями творения» и научными данными о развитии мира	Книга С. Лаврова «Яко с нами Бог». Библия
17	Сила материнской любви (быль)	Чтение отрывков из воспоминаний Достоевского о своей матери	Просмотр отрывков из видеокассеты. Мини-сочинения на темы: «Тогда я ощутил, что существует духовный мир» или «Любовь моей мамы» (по выбору учащихся)	Видеокассета с записью фильма «Мать»
18	А. П. Чехов. Разве можно на этом свете не быть зубастым?	Чтение текста раздела (стр. 82-84). Чтение отрывка из Нагорной проповеди (Мф. 5, 38-42). Чтение отрывка из книги о преподобном Серафиме Саровском, где рассказывается о том, как на него напали разбойники	Дискуссия на тему: «Что делать, если тебя унижают?», «Можно ли в наши дни руководствоваться Нагорной проповедью?».	Фильм «Меня зовут Арлекино» и его обсуждение.
19	Сакральные ценности. Мораль и нравственность	Понятие ценностей, сакральных ценностей. Определение этики, морали, нравственности	Чтение отрывков из «Гамлета» с целью показать, что для Гамлета было: «Быть» и «Не быть»? Мини-сочинение на тему: «Что значит «быть» для меня?». Обсуждение сочинений.	У. Шекспир «Гамлет»
20	Три части морали	Понятие о трех частях морали	Мини-сочинение на тему: «То, ради чего я хочу жить». Обсуждение сочинений.	Фотографии с изображением влюбленных, дискотеки, читального зала. Репродукции икон

21	Оценка происхождения	В. Дегтев. Аморальный приказ	Дискуссия на тему: «Может ли воин не выполнить приказ, если приказ аморален?». Обсуждение мифа о равнодушии.	Фильм о гибели М. Цветаевой.
22	Наведение порядка внутри себя	Нравственное общество и нравственность индивида	Обсуждение духовных переворотов из жизни великих людей	На доске можно поместить репродукции с изображением спасения людей на воде, во время пожара, на поле боя, а также пьяной драки, развязного поведения в общественном месте и т. п.
23.	Кто я?	Являемся ли мы хозяевами самих себя? Три фактора, от которых зависит наше понимание смысла жизни.	Мини-сочинение на тему: «Человек, которого, если бы я мог, то сделал бессмертным». Обсуждение сочинений	Плакат с текстом первого из двух утверждений, помещенных в рамке в конце раздела (с. 98.) Библия
24.	Е. Трубецкой. Спор о жизненном пути.	Понятия кругов бесконечной полноты и бесконечной всеобщей суеты. Духовная реальность, поднимающая нас над обычной суетой.	Рисунок: «Мой обычный суточный круг». Дискуссия на тему: «Существуют ли реально духовные взлеты, когда обыденные вещи становятся важными? Если да, то какие?»	Изображение примерного суточного круга обычного человека.
25.	Вопрос о смысле жизни в древнерусской живописи.	Духовное различие фрески Васнецова «Радость праведных о Господе» и фрески Рублева на эту же тему во Владимире-на-Клязьме. Время и историческая обстановка, в которые жил А. Рублев.	Рассматривание различных икон. Эволюционный закон «взаимного пожирания существ» и мир древнерусской иконописи. Дискуссия на тему: «Что мне ближе: борьба за место под солнцем или мир древней иконописи?»	Репродукция различных картин.

26	И. А. Гончаров. Сильнее всякой морали	Знакомство с текстом. Страсть, порок, слабость, хаос, разложение, талант	Дискуссия на тему цитаты И. А. Гончарова.	Портрет А.И. Гончарова, карикатура (для продолжения обсуждения поднятых автором вопросов)
27	Н. С. Лесков. Отчего на свете доброе не ладится?	Подвижники благочестия в истории Руси. Старцы и старчество. Духовное водительство	Обсуждение проблемы поднятой в сказке. Вопросы и темы для дискуссии: «Что понимал Король под словами: «Я Богу ответ давать буду...»?», «Какие три вопроса заданы Королем старцам Полевику, Воловику, Дубовику?», «Разлюляй — имя веселое. Так ли это?», «Как по-Божьи живет девица? Какие мудрые советы она дала Разлюляю?», «Как поступил Король с мудрыми советами?», «Почему людям так трудно следовать советам трех мудрых старцев?». Эти вопросы могут быть даны как мини-сочинения для учащихся на дом. Обсуждение с учащимися вопроса: «Все ли договорил автор. Здесь можно предложить учащимся закончить сказку.	Портрет Н. С. Лескова, репродукция с изображением оптинских старцев
28.	И.С. Тургенев. Когда поет в самом нутре.	Чтение текста. Объяснение понятий: «сила воли», «смирение», «терпение».	Беседа с учащимися по теме: «Как повлияла болезнь на характер Лукерьи и ее отношение к жизни?» (найдите подтверждение в тексте). Примеры мужественного поведения людей, встречающиеся в жизни.	Фотовыставка «Герои мужества», подбор репродукций по теме.

29.	В. Немирович-Данченко. Пока еще сердце бьется в груди	Чтение текста вместе с учащимися	Беседа с учащимися на тему: «Любовь к ближнему. Как я ее понимаю?». Дискуссия на тему: «Была ли жизнь Ольги Раевской подвигом?» Письменная работа на 5-10 минут по теме: «Как бы я поступил на месте Ольги?». Обсуждение работ с учащимися	Репродукции, изображающие мужественные и героические поступки людей. Кроме того, на доску можно поместить пословицы о мужестве, доблести, вере в Бога, любви к Родине и т. п.
30.	А. П. Чехов. Художество	Чтение текста и его обсуждение.	Дискуссия на тему: «Согласны ли вы с характеристикой автором своего героя?», «Кто из героев рассказа вам наиболее симпатичен? Каково их делание?»	Фильм «Пойми меня».
31	Л. Н. Толстой. А для чего жить-то?	Чтение текста. Чтение преподавателем отрывка из Евангелия от Матфея (Мф. 25, 34—45). Значение поступка в жизни человека.	Беседа с учащимися по проблеме.	. Выставка литературы по теме.
32	Ф. М. Достоевский. Преображение утром перед дуэлью	Чтение отрывка из романа «Братья Карамазовы». Обида, гнев и их влияние на судьбу человека. Опрометчивость поступков в состоянии гнева. Дуэль и дуэлянтство на Руси.	Дискуссия на тему: «Причины обид рассказчика и мотивы вызова на дуэль». Дискуссия на тему: «Что послужило причиной пробуждения рассказчика и появлению трезвости во взгляде?» (с подтверждениями из текста).	Репродукция с изображением дуэли (например, А. С. Пушкина) для продолжения обсуждения темы о дуэлях и их последствиях.

33.	А.П. Чехов. Жизнь в вопросах и восклицаниях.	Чтение текста вместе с учащимися по ролям. Этапы жизни: детство. Отрочество, юношество, зрелость, старость.	Дискуссия с учащимися на тему этапов жизни и их значения в формировании определенных навыков и потребностей. Дискуссия на тему: «Возможно ли что-то изменить или откорректировать на определенном этапе? Почему?», «Согласны ли вы с такой позицией автора?».	На доске пословица: «Жизнь прожить – не поле перейти», другие пословицы о смысле жизни, ее значении и т.п.
34.	Духовная жажда - исключительная черта человека	Слушание аудиокассеты с классической музыкой. Чтение под музыку отрывка из стихотворения А. С. Пушкина «Пророк». Понятие духовной жажды, два противоположных восприятия жизни	Дискуссия на тему: «Существует ли реально «духовная жажда» или это выдумка философов, поэтов, священников?». Обсуждение цитаты из Ф. М. Достоевского. Если она верна, то что можно сказать о нашем народе?	Плакат с цитатой из Достоевского. Аудиокассеты с записями классической музыки
35.	Предназначение человека в понимании философов. Проблема души тела.	Отличие понимания человека в восточных системах и в западных.	Де Токвиль утверждал, что для успешного существования капитализма нужна христианская нравственность членов общества. Обсуждение тезиса Де Токвиля.	Книга А. Де Токвиля «О демократии в Америке».
36	Проблема и ее решение	Понятие добра и зла, их взаимная борьба. «Линия фронта» внутри человека	Чтение приложения «Плачьте!» из книги И. М. Андреева. Пятиминутное размышление на тему: «Минуты моей жизни, когда я боролся с собой».	Бетховен «Эгмонт».

37	Ориентация в нравственном поиске правды (по Л. Н. Толстому)	Чтение «Исповеди» Л.Н. Толстого.	Выписывание на доске с помощью учащихся слов, характеризующих зло: подлость, трусость, предательство, зависть и т. д. Мини-сочинение на тему: «Как я реагирую, если замечаю недостаток в себе?». Обсуждение сочинений.	Аудиокассета с записью лекции Осипова «Что такое свобода?».
38	К свету и целостности подлинной человечности (по А. Шмеману)	Чтение «Радости» А. Шмемана.	Мини-сочинение на тему: «Можно ли чего-нибудь достигнуть в жизни не рекламируя себя?». Обсуждение сочинений.	Фильм «Алеша» по Шукшину.
39	Самовоспитание	Чтение Евангельской притчи о блудном сыне. Понятие самовоспитания в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского	Нужно ли самовоспитание в нашей жизни? Может быть лучше просто жить и радоваться жизни?».	Пословицы, поговорки.
40.	Ч. Диккенс. Простишь ли ты меня когда-нибудь? Свобода	Чтение под музыку текста. Свобода человека. Определение свободы по Ф. М. Достоевскому	Мини-сочинение на тему: «Мое понимание свободы». Обсуждение сочинений	Аудиокассета с записью «Детского альбома» П. И. Чайковского
41	Свобода сына — кошмар для отца?	Чтение письма отца Брайана и ответа психолога.	Дискуссия на тему: «В какой степени родители могут нас контролировать?».	Фильм «Отцы и дети».
42.	К. С. Льюис. Главные добродетели человека	Понятие благоразумия, воздержанности, справедливости, стойкости. Само понятие добродетели	Мини-сочинение на тему: «Добродетели, которые необходимы человеку, чтобы он стал моим другом» (не обязательно те, что перечислены Льюисом). Обсуждение сочинений. Примеры стойкости, проявленной различными людьми.	«Рассказы о подвижниках».

43	О природе совести. Совесть как всеобщий естественный закон	Понятие совести. Примеры действия совести из жизни и литературы (например, из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и т. п.).	Дискуссия на тему: «Откуда в человеке совесть? Есть ли она у животных?». Ответы на вопросы в конце раздела 13 (стр. 309)	Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание».
44.	Психологическая сторона совести. Совесть как мерило жизненных ценностей в русской литературе	Психология о природе совести. Совесть и воля человека. Иван Франко о действии на человека европейской и русской литературы	Дискуссия на тему: «Почему совесть молчала в момент совершения преступления (и молчала ли она?) и заговорила потом?». Дискуссия на тему: «Возможно ли «внутренним возвышением над внешними потребностями избежать тяжести внешних нужд»?	Плакат с цитатой из библейской книги Притчей Соломоновых.
45.	Надежда. Стремление к трансцендентному.	Понятие трансцендентного. Юношеские мечты и возможные реакции на их неосуществимость.	Каждому ученику раздаются списки учеников и формулируется задание: используя классификацию Льюиса, напротив каждой фамилии написать, как тот или иной реагирует на несбывшиеся мечты. Обсуждение результатов. Ответы на вопросы в конце раздела (с. 316).	Фильм «Офицеры».
46.	И. С. Тургенев. Первая любовь	Чтение текста раздела, сопровождаемое тихой музыкой. Любовь как самое прекрасное в жизни человека	Чтение стихов о любви учителем и учениками (стихи могут быть авторскими или собственного сочинения).	Аудиокассеты с записью классической музыки.
47	Природа мужчины и женщины.	Что в труде Шопенгауэра говорится о мужчине и женщине? Чтение и обсуждение.	Заранее подготовленный кем-то из учеников доклад о Елизавете Феодоровне и Сергее Александровиче. Мини-сочинение на тему: «Моя любовь», или «Какой я представляю	Книги Л. Миллер «Святая мученица Российская великая княгиня Елизавета Феодоровна» и Л. Н. Толстого. «Крейцера соната». Портрет Елизаветы

			мою любовь?». Обсуждение сочинений	Феодоровны
48.	Закон цельности. Когда в сердце разгорается любовь	Половое созревание. Понятия сексуальности и эроса у Зеньковского. Закон цельности. Изменения, происходящие в человеке, когда он кого-то любит. Идеализация возлюбленного. Вечное бытие, открывающееся в любви. Виды любви	Дискуссия на тему: «Почему человек так ищет любви? Любовь и вечное бытие». Разбор пословиц о любви.	Книга митрополита Антония Сурожского «Таинство любви»
49.	Жизнь в браке	Здоровое и жизненное решение жизни пола в браке. Истина моногамии и неправда разводов. Ощущение себя, как части одного целого. Рождение детей	Анализ пословиц о семье. Мини-сочинение на тему: «Счастливая семья, с которой я знаком». Анализ сочинений	Плакат с пословицами о семье
50.	Внебрачная половая жизнь	Внебрачная половая жизнь с точки зрения социального знания, психопатологии, морального и религиозного сознания. Современное положение в семьях	Чтение отрывков из рассказа Толстого «Дьявол». Мини-сочинение на тему: «Как я отношусь к пробным бракам?». Обсуждение сочинений.	Рассказ Л. Н. Толстого «Дьявол»
51	Кризис семьи	Статистические данные о рождаемости. Соотношение кризиса семьи и экономических трудностей. Необходимость живой любви	Просмотр отрывков из фильма «Ранняя ржавчина». Дискуссия на тему: «Обязательна ли любовь при заключении брака?».	Плакат с данными о рождаемости. Видеокассета с записью фильма «Ранняя ржавчина»
52	Тень добрых связей	Возможные последствия добрых связей. Последствия добрых связей девушек	Дискуссия на тему: «Справедливо ли разное отношение к девушкам и парням, имевшим добрую связь?». Чтение отрывков пьесы Бьернсона.	Пьеса Бьернсона «Перчатка»

53	В половых отношениях нет ничего постыдного? О целомудрии и телегонии	Льюис о сегодняшнем положении с половыми отношениями. Понятие телегонии. Последствия добрачных связей с точки зрения телегонии. Возможность врачевания последствий.	Просмотр отрывков из видеофильма о венчании. Мини-сочинение на тему: «Я хочу чистоты...» или «Я не хочу чистоты...». Обсуждение сочинений.	Видеокассета с записью фильма о таинстве венчания. Картины с изображением венчания
54	Любовь родителей к детям. Любовь детей к родителям	Философия мысли Ф. Бэкона, Д. Ушинского, П. Успенского.	Мини-сочинение на тему: «Я люблю своего отца (мать)» Обсуждение сочинений.	Фильм «Вор».
55	Русская семья	Жизнь, направленная на удовольствия, и жизнь, стремящаяся к высоким идеалам. Традиции русской семьи	Чтение отрывков из «Почувствий» Владимира Мономаха и «Домостроя». Мини-сочинение на тему: «Традиции моей семьи». Обсуждение сочинений.	Домострой.
56	Жива ли дружба в современном мире?	Этимология слова друг. Друг жениха в древних свадебных обрядах. Типы дружбы	Мини-сочинение на тему: «Какого друга я хочу?». Обсуждение сочинений.	Пословицы о дружбе.
57.	Н.А. Бердяев.	Краткое сообщение о жизни и творчестве Н.А. Бердяева. Чтение Евангелия (Мф. 13,57; Мк. 6,4; Лк. 4,24; Ин. 4,44) и Толкования к нему.	Дискуссия на тему: «Можно ли евангельские слова применить к жизни и творчеству Бердяева?», «Согласны ли вы с автором, что человек «существо высокое и низкое, слабое и сильное, свободное и рабье?» «Как вы понимаете двойное «Я» и как к этому относился мыслитель?»	Выставка книг философов.

58.	С. Л. Франк. Смысл жизни	Чтение текста. Краткое сообщение о жизни и творчестве С. Л. Франка	Вопросы для дискуссии: «Каковы особенности понимания смысла жизни в философии Франка?», «Что вкладывает автор в понятие «жизненная мудрость»?», «Согласны ли вы с ним»?»	Портрет С. Л. Франка. Пословицы, изречения о смысле жизни
59	Д. С. Лихачев. Родина	Чтение текста. Краткое сообщение о жизни и творчестве Д. С. Лихачева. Родина большая и малая. Подвиг	Дискуссия с учащимися по теме: «Подвиг. Как я его понимаю и способен ли на него?» (с примерами из жизни). Дискуссия по вопросам: «Что значит слово «добрый» в русском языке? Согласны ли вы с определением данным автором?», «Человек и личность», «Национальный идеал и национальный характер», «Слабые и сильные народы. Национальный вопрос», «Как я понимаю мысль автора о том, что «идеал должен быть один»?».	Портрет Д. С. Лихачева. Иллюстрации, изображающие подвиг. Видеофильм о жизни и творчестве Д. С. Лихачева
60.	Т. Карлейль. Труд	Чтение текста. Краткое сообщение о жизни и творчестве Т. Карлейля. Труд.. Виды труда.	Дискуссия на тему: «Почему в каждой работе «есть что-то божественное»?», «Как я понимаю выражение автора о том, что «истинный труд на деле оказывается настоящей молитвой»?»	Портрет Т. Карлейля. Пословицы, цитаты о труде, молитве. Фото-ряд: пахарь, мыслитель, врач, ученый и т. п.

61.	Э. Фромм. Современ- ный человек. Равенство	Чтение текста и его обсуждение.	Дискуссия на тему: «Под воздействием чего и как формировался характер человека на протяжении веков?», «Признаки ха- рактера человека, при- сущие разным векам», «Согласны ли вы с ут- верждением, что «ры- ночный день является судным днем его успе- ха»?», «Современный тип человека: основные черты», «Равенство. Эволюция понятия на протяжении веков»	Портрет Э. Фромма.
62.	Н.О. Лос- ский. Свобода во- ли.	Чтение текста. Воля. Свобода.	Дискуссия на тему: «За- кон причинности и как препятствие для призна- ния свободы воли».	Портрет Лосского.
63	Что значит жить?	Вопросы о жизни и смерти. Переживания главного героя повес- ти Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Иль- ича». Проблема эвта- назии	Мини-сочинение на те- му: «Что будет со мной, когда я умру?». Обсуж- дение сочинений.	Книга Серафима Роуза «Жизнь по- сле смерти»
64	О самом надежном капитало- вложении в жизни	Психолог Дж. Доб- сон о порабощенно- сти людей вещам. Ценности, ради ко- торых стоит жить. Рождение детей	Подсчет каждым учени- ком, того сколько машин могли бы купить их роди- тели, если бы не тратили деньги на его содержание. Мини-сочинение на тему: «Радовал ли я когда- нибудь своих родите- лей?». Обсуждение сочи- нений.	Фотографии ма- леньких детей и различных авто- мобилей
65.	Не убивай!	Православный свя- щенник об убийстве детей в утробе мате- ри. Б. Натансон о том, что эмбрион – это сформировавшее- ся человеческое су- щество.	Просмотр видеофильма. Дискуссия на тему: «Мо- жет ли в каком-то смысле быть оправданным аборт?»	Видеокассета с за- писью фильма «Безмолвный крик».

66.	Жизнь, ты так величественна, прекрасна и многообразна.	Удивительное строение живой природы.	Дискуссия на тему: «Возможно ли не любить жизнь?»	Пейзажи.
67.	Е. Трубецкой. «Смысл жизни»: поиски подлинной реальности и путей возвыситься над жизнью	Натуралистическое и супранатуралистическое жизнепонимание. Древнегреческое жизнепонимание. Жизнепонимание религий Индии	Дискуссия на тему: «Какое жизнепонимание свойственно нашему времени?»	Репродукция картины Н. Рериха «Будда». Фотографии древнегреческих статуй

Некоторые сочинения

Письмо из 2030 года

Здравствуйте! Вам пишет Ольга, ваша бывшая студентка. Я помню до сих пор Ваши занятия с нами. Ваши улыбка, оптимизм, жизненный опыт заставляли верить, что мы добьемся в жизни своей цели, каждый своим путем.

С момента нашего знакомства прошло 25 лет, однако российское общество не слишком стремится преобразовать себя в лучшую сторону. Еще будучи студенткой, я часто слышала от разных людей, что Россия – это постоянная борьба за выживание, здесь нет возможности жить благополучно, как в странах Западной Европы. Но не могу воздержаться от комментариев: кто, если не мы сами, построили такое общество! Ведь в Европе, Америке, Китае такие же люди, как и у нас, в России. Там уважают общественный порядок, законы. Древнегреческий философ Демокрит утверждал: «Закон хочет хорошо устроить жизнь людей. Сможет же он это сделать лишь в том случае, если сами люди хотят, чтобы было хорошо. Ибо закон обнаруживает свое благотворное действие лишь тем, кто ему повинуется».

Тем не менее, в нашем обществе наметилась тенденция некоторого улучшения – повышается уровень культуры, государство уделяет больше внимания социальной политике, поддерживает предпринимательство, увеличился поток инвестиций в российскую экономику, укрепился рубль на мировом рынке. Наша страна все более укрепляет свои позиции. Конечно, остались большие проблемы, связанные с экологией, медициной, но они, хотя и медленно, со скрипом, понемногу решаются.

Нынешний Новый год поехали встречать в горы, потому что на равнинах практически не бывает снега. Мой сын учится в художественной школе, он решил выбрать профессию, о которой я мечтала в юности. Дочь пошла по стопам отца, учится на программиста. Я работаю экономистом на фирме. К своим сотрудникам отношусь с уважением, стараюсь воспитывать в них качества истинного человека, заложить в них зерно любви и милосердия. Помимо своей работы, я занимаюсь любимым делом – пишу картины. Наиболее удачные дарю родным и друзьям.

В будущем я мечтаю, чтобы мои дети воспитывали в своих детях умение понять другого человека, уважение к старшему поколению, хранить как зеницу ока тепло и уют домашнего очага. Это есть самое главное в нашем обществе. Именно семья – основа формирования настоящего человека. Поэтому я хочу обратиться к молодежи начала века: любите ваших родителей, будьте человечны, уважайте мнения и поступки окружающих, и они ответят вам тем же.

Письмо из будущего 2030 года

Как далек мне казался 2030 год! В 19 лет я думала, что это уже конец жизни, и никаких планов в этом возрасте уже и быть-то не может. А теперь я понимаю, как я была не права – мне 45, а такое чувство, что жизнь еще только начинается.

Сейчас, в 2030 году, Россия поднялась на высшую ступень своего развития. Практически исчезли бедность, безработица. Правительство РФ всеми силами пытается внедрить здоровый образ жизни в стране. Из-за взвешенной социальной политики увеличился уровень рождаемости. Государство стало больше внимания уделять на экологию и здравоохранение. Исчезла наркомания, так как мода на наркотики прошла. Стали больше цениться моральные правила и устои. Народ больше доверяет государству, а оно старается «не кануть в грязь лицом».

А теперь немного о себе. В 2005 году я окончила ИжГСХА. Но не была довольна полученной профессией, и поэтому заочно поступила на юридический факультет УдГУ. Вышла замуж, родила ребенка. Как только ребенок подрос, устроилась экономистом в небольшую фирму. Медленно, но верно, путем больших усилий и немалого труда я добралась до руководства над фирмой. В то время меня практически было трудно застать дома, все свое время я проводила на работе. Домой возвращалась поздно вечером. Я очень благодарна своей семье и особенно мужу, который в то нелегкое время очень мне помогал, а главное – понимал.

Сейчас у нас двое детей- старшему сыну уже 22 года, дочери 16. Она заканчивает среднюю школу и собирается стать юристом. Сын пошел по стопам отца и окончил Академию МВД.

У меня множество планов на будущее. Я собираюсь открыть свою собственную фирму и заняться семейным бизнесом.

Заканчивая письмо, могу сказать, что жизнь у меня сложилась успешно. Все, о чем я мечтала и хотела, сбылось. На прощание я хотела бы сказать напутственное слово своим детям, да и вообще молодому поколению: «Учитесь и добивайтесь своей цели, но не на минуту не забывайте, что без любви и добра сделать это будет очень трудно, нежели с ними».