

ного творчества: хор, песни, танцы. (Видеосюжеты). Сбор видео-коллекции, фильмы о казаках и оружии: «Тихий Дон», «Оружейная палата Кремля», «Златоустовская гравюра на стали», «Военные музеи России» и т. д. Генетическое, родовое древо семей казаков.

Таким образом, музей — это форма представления мира в его историко-культурологическом материализованном виде, деятельность которого рассматривается в теории культурной коммуникации. Являясь хранителем культурного наследия, музей проводит аксиологический отбор наиболее значимых для развития этноса, цивилизаций, памятников истории и культуры, которые аккумулируют в себе ценности, нормы, идеалы, опосредованный креативный опыт человечества. Образовательный процесс, связанные с созданием

регионального музея, в том числе при образовательном учреждении — это особый вид культурной коммуникации, основанный на личном соприкосновении с музейными предметами — источниками информации, в специально организованной, образно-наполненной среде. Он включает познавательную, оценочную коммуникативную деятельность и творческую активность учащихся; создает условия для развития интеллекта, творчества учащихся; повышает их познавательную активность; расширяет замкнутые рамки провинциального пространства. Обучающиеся с глубоким погружением в проблему, осваивают учебный материал, создавая пространство виртуального музея и расширяют свое информационное поле и информационное поле тех, кто будет посетителем этого виртуального пространства.

Библиографический список

1. Архангельская, Т. И. Использование музейной педагогики в воспитании у студентов уважения к учебному заведению [Текст] / Т. И. Архангельская. — М. : СПО, 2006.
2. Колоскова, Т. В. Музейные уроки в образовательном и воспитательном процессе [Текст] / Т. В. Колоскова. — М., 2006.
3. Методическое пособие по организации работы музейного комплекса государственного образовательного учреждения по военно-патриотическому и гражданскому воспитанию учащихся [Текст] / под ред. Р. С. Акаурин. — М., Армпресс, 2006.
4. Меджидова, Ч. М. Школьный музей как фактор формирования гражданской позиции старшеклассников [Текст] / Ч. М. Колоскова. — Ставрополь, СКИПКРО, 2007.
5. Музейная педагогика [Текст] / М. Ф. Соловьева. — Киров : Изд-во Вятского ГГУ, 2005.
6. Нагорский, Н. В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство [Текст] / Н. В. Нагорский // Педагогика. — 2005. — № 5.

УДК 378.12

О. К. Позднякова, проф. Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА), д-р пед. наук, г. Самара, e-mail: Oksana_1970@mail.ru

НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ

В статье ставится проблема нравственного сознания учителя в контексте его профессиональной подготовки; раскрывается структура нравственного сознания; анализируются особенности нравственного сознания учителя.

Ключевые слова: нравственное сознание, этическое и моральное знание, понятия нравственного сознания, беспристрастность, надситуативность, универсализуемость.

Глобализация, рост технологического могущества человека, характерные для современного этапа развития человеческой цивилизации, порождают нравственные коллизии. Совершаю-

щаяся в настоящее время переоценка ценностей, определяющих выбор человеком поступков, линии поведения, «ломка» устоявшихся стереотипов поведения и деятельности, в основе которых

находились спускаемые «сверху» единые для всех нормы, регулировавшие отношения между людьми, между субъектами различных культур, а потому и принимаемые далеко не всеми, свидетельствуют о моральном кризисе в обществе.

Утверждения о падении нравственности человека не новы. Пессимистический взгляд на нравственность всегда появляется в период социально-экономических, политических преобразований, вызывающих недовольство у многих людей. Суть недовольства очевидна, как очевидно и то, что такие явления современной действительности, как культ игры и потребительства, «избыток» свободного времени и развлечений и т. п., не только не способствуют адаптации человека к изменяющимся условиям, но развращают его.

Следует отметить, что в настоящее время зачастую происходит подмена ценностей, а не их переоценка. Подмена ценностей является одной из причин возникновения нравственных конфликтов между людьми, между человеком и обществом, группой. Кризис ценностей становится реальностью, когда мораль теряет свою очевидность и люди перестают различать, что есть добро и зло, что есть благо, польза и т. д. Это происходит, как правило, тогда, когда сталкиваются различные культуры, когда новые поколения, порывая с традиционными устоями, считают, что ценности предшествующих поколений исчерпали себя.

В настоящее время ситуация усугубляется тем, что современная этика столкнулась с ситуацией, когда «традиционная этическая категория блага оказалась за пределами самой морали» [1, с. 570]. В результате реанимированные идеи Аристотеля о том, что «человеческое благо представляет собой деятельность души сообразно добродетели, а если добродетелей несколько — то сообразно наилучшей и наиболее полной и совершенной», что «назначение человека по роду тождественно назначению добропорядочного человека <...> и это верно для всех случаев» [2, с. 64], приходят в забвение.

Причинами, породившими такую ситуацию в обществе и в образовании, являются забвение золотого правила нравственности, утрата взаимной зависимости и ответственности в условиях положительного значения свободы, подмена ценностей, оборачивающаяся ориентацией на приобретение главным образом практических знаний и умений. Эти причины могут быть устранены в процессе педагогической деятельности, способствующей возвращению блага в лоно морали.

Современное образование, превращающееся в сферу услуг, направляет свои ресурсы не на развитие нравственности ученика, а на формирование успешного человека, ориентированного в первую очередь на пользу, а не на благо. Нравственное сознание подрастающего поколения при моделировании мира «обращает внимание» не на ценности бытия, ценности индивидуального человеческого существования, экзистенциальные ценности, а на натуральные (материальные) блага, которые являются одним из критериев успешности в жизни.

Натуральные блага могут и должны быть «конвертируемы» в нравственную ценность. Такая «конвертация» становится возможной тогда, когда субъект готов не только получать благо для себя, но и обеспечивать это благо другим. Решение данной задачи зависит и от учителя, развивающего нравственное сознание учащихся, — но лишь в том случае, если нравственное сознание сформировано у него самого.

Нравственное сознание учителя, отражая, созидая, преобразуя педагогическое пространство, способствует выработке у педагога моральной ориентации на познание мира и ученика, на решение многообразных проблем. Нравственное сознание создает программы и проекты деятельности, «распознает», где есть добро, а где зло и каково их место в мире, в жизни отдельного человека. Нравственное сознание учителя, делая объектом своих размышлений и самое себя, и отношение к ученику, к миру, «превращает объективное отражение бытия в его осмысленное отражение» [3, с. 157]. Нравственное сознание учителя ориентирует его на решение старой и одновременно новой задачи: наладить отношения между людьми.

Идея формирования нравственного сознания в процессе получения студентом, пока еще будущим учителем, профессионального образования является не просто отражением такой тенденции развития многополюсного мира, как нарастающее его единство, в котором диалог различных культур должен осуществляться по критерию блага, добра. Появилось понимание того, что «прочтение» нравственным сознанием моральных проблем и их решение станет отправной точкой для единения культур, стремящихся в то же время к сохранению своей идентичности и суверенности.

Таким образом, проблема формирования нравственного сознания будущего учителя в процессе профессионального образования — это важная социально-педагогическая проблема. Она затрагивает насущные вопросы обра-

зования, поскольку в современных условиях востребован педагог, способный практически осуществлять адаптацию ученика к социальной реальности, сотканной из противоречий.

Решение данной проблемы требует раскрытия структуры и выявления особенностей нравственного сознания.

Теоретико-методологическое осмысление структуры и особенностей нравственного сознания учителя, представленное в данной статье, является основой для организации деятельности преподавателей высшей школы по формированию нравственного сознания студентов в процессе получения ими профессионального педагогического образования.

В результате осмысления идей С. Ангелова [4], Л. М. Архангельского [5], О. Г. Дробницкого [6; 7], Т. С. Лапиной [8], А. И. Титаренко [9; 10; 11] относительно структуры нравственного сознания человека в качестве структурных компонентов нравственного сознания учителя мы выделяем этическое, моральное знание и понятия нравственного сознания.

Выделение в качестве структурного компонента нравственного сознания этического и морального знания объясняется тем, что нравственное сознание так или иначе может быть сведено к знаниям. Отношение учителя к социальной и педагогической действительности, к учащимся есть осознанное отношение, которое выражается на основе знания. Содержание знания есть не что иное, как оценка. Знание входит и в структуру ценности. Моральные знания учителя являются формой связи нравственного сознания с социальной и педагогической действительностью. Моральные знания, выполняющие различные функции: мировоззренческую, познавательную, регулирующую, воспитательную, ориентирующую, коммуникативную, — играют важную роль в моральном и ценностном выборе учителя, в выборе им линии поведения, в регуляции педагогической деятельности по приобщению учащихся к ценностям и т. д.

Выделение понятий в качестве структурного компонента нравственного сознания учителя объясняется тем, что они служат для выражения различных сторон нравственного отношения, для оценивания реальности и поступков человека с точки зрения их желательности или, напротив, нежелательности для нормального существования общества и для счастья самого человека. В сознании учителя понятия наполняются смыслом, который оказывает влияние и на моральную мотивацию педагога. Понятия нравственного сознания имеют моральный,

нормативно-оценочный, а не теоретический смысл, поэтому они выражают нормативные требования и оценки, сочетание которых отражает особенность только нравственного сознания. Понятия обладают значением моральных ценностей, которые отражают актуальное и потенциальное, сущее и должное. В нравственном сознании учителя четко выделяется его ценностный «ярус», учет которого служит отправным моментом для наполнения конкретным содержанием личностных форм нравственного сознания, в которых выражен особый строй моральных отношений учителя.

Обратимся к особенностям нравственного сознания учителя.

Анализ научной литературы по проблеме нравственного сознания человека показывает, что в истории этической мысли и в современной теории морали указывается на «две особенности нравственного сознания: нормативность и всеобщность его представлений» [7, с. 30].

Осмыслим долженствовательно-оценочный и всеобщий характер представлений и понятий нравственного сознания учителя о добре и зле, о чести и достоинстве, о справедливости и ответственности, о долге и т. д. на примере морального суждения.

Моральное суждение, как подчеркивает О. Г. Дробницкий, содержит в себе два элемента. Первый элемент описывает или указывает на некоторое общественное явление, которое существует в наличной действительности. Второй элемент — это содержащееся в моральном суждении предписание и оценка данного явления [7, с. 30].

Суть описательного, или дескриптивного, элемента морального суждения заключается в указании на то, что говорится, например, о поступках, качествах, образе мыслей учителя. Так, в суждении «Добросовестный, аккуратный, вежливый ученик» выявляется отношение педагога к школьнику, которое составляет объект суждений учителя об ученике. В данном суждении содержится информация об ученике, его отношении к своим обязанностям, к людям и т. д. Наличие такой информации, заключенной в суждении об ученике, возможно благодаря анализу педагогом действий, поступков и отношений ребенка. Термины «добросовестный», «аккуратный», «вежливый», содержащиеся в суждении об ученике, применимы к нему лишь в педагогической ситуации или в ситуации его взаимодействия с окружающими.

Описательные моральные суждения базируются на эмпирическом материале и имеют це-

левое подтверждение. Так, учитель, поставивший цель изучить нравственную воспитанность ученика, пришел к заключению, выразившемуся в приведенном выше моральном суждении, которое, отметим, не выводимо из оценочных посылок. «Описательные заключения, — подчеркивает А. А. Ивин, — вообще не выводимы из оценочных посылок» [12, с. 371], поскольку «они обосновываются прежде всего ссылкой на прямое или косвенное соответствие их реальности, и итогом обоснования является заключение об истинности (или ложности) обосновываемого описательного высказывания» [13, с. 47], суждения.

Дескриптивный элемент морального суждения еще не раскрывает его специфически нравственный смысл, ибо не содержит предписания и оценки. Восполняет указанный пробел второй элемент морального суждения, который содержит в себе предписание, выражаемое в виде рекомендации, пожелания и оценки. В этом нормативном элементе морального суждения, как подчеркивает О. Г. Дробницкий, и следует искать его нравственную специфику, поскольку в нем выражается особое значение объекта для субъекта и отношение к нему человека, которые являются предметом нравственного сознания [7, с. 30].

Осмысление идей О. Г. Дробницкого об оценочных и предписательных суждениях, в которых первый их элемент выступает в качестве субъекта предложения, а второй — его предиката («Воровство есть зло»), о дефинитивных моральных суждениях, в которых, наоборот, подлежащее является нормативным, а сказуемое описательным («Добро есть служение интересам человека»), а также такого варианта морального суждения, в котором нормативный элемент выступает в виде логической связки между дескриптивным субъектом и предикатом («Люди должны говорить правду»), показывает, что при раскрытии сущности долженствовательно-оценочного характера моральных суждений нравственного сознания ученый не оперирует понятием «ценность».

О. Г. Дробницкий, заявив о том, что нормативный элемент морального суждения связан с выражением значения и отношения, указав, что нормативное значение моральных суждений выражается в долженствовательной и ценностной модальности, не использует понятие «ценность» для раскрытия сущности морального суждения как элементарной модели деятельности нравственного сознания. Мы полагаем, что долженствовательно-оценочный, нормативный

характер морального суждения требует привлечения понятия «ценность» для его раскрытия. Значение объекта — ученика для субъекта — учителя, отношение учителя к ученику есть не что иное, как явление ценности. Выявление учителем значения есть оценка: «Оценка есть эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения» [3, с. 68].

Нормативность моральных суждений нуждается в дополнительной спецификации, которую мы будем осуществлять с позиции ценности как значения, как отношения, которые выявляются с помощью оценки.

Так, например, в суждении учителя «Ученик должен быть ответственным, добрым и т. д.» отчетливо проявляется прескриптивный его характер. Данное суждение учителя имеет нормативный характер и устанавливает ценность, исходя из представлений об ответственности, добре и т. д. В нем фиксируется требование к ученику. Подобное суждение нельзя заменить суждением такого рода, как «все ученики ответственные», что не является правдой. Критерием оценки первого морального суждения об ученике являются категории «ответственность» и «добро». Данные категории становятся уже ценностными категориями, а не просто оценочными. Категории и понятия выражают нормативные требования и оценки.

Оценка ученика не может быть произведена только на основе его мотивов и потребностей, его действий и поступков. Оценка, как подчеркивает Б. С. Братусь, подразумевает внеситуативную опору, каковой являются ценности [14, с. 32]. Ценности, в качестве которых выступают категории и понятия, выполняют и такую функцию, как создание эскиза будущего [14, с. 31].

Характеристикой добра, ответственности и т. д. является то, что они обладают значением моральных ценностей. Принимая форму моральных ценностей, категории и понятия начинают выполнять функцию оценки, результатом которой вначале является оценочное отношение, находящее свое выражение в оценочном моральном суждении учителя об ученике, а затем и ценностное отношение, выражающееся в ценностном моральном суждении. Мы осознаем, что провести грань между оценочным и ценностным суждением достаточно сложно, особенно на эмпирическом уровне. На теоретическом уровне различия между ними выявляются, прежде всего, на основе учета положения М. С. Кагана о том, что «полюсами» ценностного отношения являются ценность и оценка [3, с. 50]. Кроме того, следует учитывать, что

ценностное отношение становится возможным, если учитель осмыслил действия и поступки, высказывания и утверждения ученика исходя из критерия ценности. Ценностное отношение предполагает необходимость осмысления того, что оценивается, а также отнесение к ценности оцениваемых, например, качеств ученика, и их осмысление. Оценочное отношение прямо не указывает на то, что учитель осуществил рефлексию.

Ценности, относясь и к сфере сущего, и к сфере должного, фиксируют, отражают как актуальное, так и возможное, желательное. Желательное выступает (может выступать) в форме требования, или нормативности, которое имеет как предписательный, так и оценочный характер, зафиксированный в моральном суждении учителя об ученике. При этом следует иметь в виду, что «оценки не способны достигать степени объективности, которая характерна для описательных утверждений» [13, с. 69]. Более того, между описательными и оценочными утверждениями, суждениями, как подчеркивает А. А. Ивин, имеется существенная асимметрия: 1) оценочные утверждения не допускают косвенного эмпирического подтверждения; 2) оценочные утверждения не могут обосновываться построением объяснений, поскольку посылки последних всегда являются описательными утверждениями; 3) применительно к оценкам бессмысленно говорить о фальсификации; 4) относительно оценок не может быть поставлен вопрос о принципиальной возможности их эмпирического опровержения; 5) оценки нельзя обосновывать путем логического вывода (дедукции) их из истинных описаний [13, с. 70].

В моральном суждении «Ученик должен быть ответственным, добрым и т. д.» термины «ответственный», «добрый» выполняют предписательную функцию, то есть они предписывают, каким должен быть ученик. С их помощью, как подчеркивает Л. В. Вершинина, выявляется не только действительное, но и желаемое качество данных отношений, эскиз будущего [15, с. 65].

Следует отметить, что должное неадекватно моральному долгу, ибо оно связано с выбором ценностей, поступков, результаты которого еще не означают, что поведение и отношение будут нравственными. Нормативность морального суждения, с нашей точки зрения, указывает на направление выбора, но не означает, что он будет осуществлен именно в рамках предписательности данного суждения. Следует отметить, что любая ценность, если она осознается как нрав-

ственная, не только фиксирует отношение учителя к ученику, но и воспринимается как должная к реализации.

Всеобщность моральных суждений, имеющих характер морального требования, как вторая особенность нравственного сознания учителя заключается в том, что всякий раз, когда учитель разрешает проблемную этическую ситуацию или какую-то моральную проблему, он формулирует оценки или предписания, которые имеют смысл в применении ко всякой ситуации или ко всякой проблеме, а не к конкретной ситуации или проблеме. Если речь идет о нормах, о требованиях, то их нравственный смысл заключается в том, что все ученики должны следовать этим нормам. Данные нормы, требования, находящие свое выражение в моральных суждениях, предстают как универсальные, всеобщие.

Проблема всеобщности моральных представлений нравственного сознания была поставлена еще И. Кантом в первой части его категорического императива. И. Кант исходил из того, что императив, кроме закона, содержит в себе только необходимость максимы, которая как субъективный принцип совершения поступков содержит в себе практическое правило, согласно которому субъект действует, поступает, а закон, согласно которому человек должен действовать, как объективный принцип имеет силу для каждого. Согласно И. Канту, закон всеобщен, поскольку он не содержит никаких условий и не может быть ничем ограничен. «Существует только один категорический императив, — писал И. Кант, — а именно: поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [16, с. 83].

Осмысление идей И. Канта о категорическом императиве в терминах универсализуемости и всеобщности показывает, что с этой точки зрения первая часть категорического императива эквивалентна второй его части: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству» [16, с. 90]. Во второй своей части категорический императив как моральное суждение имеет более четкий нравственный смысл, чем в первой своей части, ибо он указывает как направление действия, так и его содержание в терминах всеобщности и универсализуемости.

С педагогической точки зрения моральный закон, выражение которого, согласно И. Канту, должно иметь безусловный категорический ха-

ракти, в терминах всеобщности означает, что категорический императив (вторая его часть) обязывает учителя признавать ученика как «своего-другого», видеть в нем продолжение себя самого. Иными словами, нравственное сознание учителя, особенностью которого является всеобщность, решает конкретную моральную проблему в универсальном смысле. Так, относясь к ученику как к цели, а не как к средству, учитель осознает свою зависимость от него. Суть универсализуемости морального закона заключается в том, что нравственное сознание учителя избирает данный закон в качестве нормы собственного поведения и предписывает представлять его другим людям.

Существенной характеристикой моральных требований, как отмечает Р. Г. Апресян, является их универсальность, или всеобщность, под которой понимается, что: «а) у всех людей есть некоторые общие представления о добродетельном, правильном, достойном; б) определенные моральные требования и ценности являются общераспространенными, в) всеми признаваемыми в виде неких “простых норм нравственности” или “общечеловеческих ценностей”» [17, с. 255].

Подчеркнув, что всеобщность, универсальность моральных требований неправильно сводить к их распространенности, Р. Г. Апресян уточняет, что под универсальностью следует понимать безотносительность нормативных суждений к конкретным людям и ситуациям. Чертами универсальности являются беспристрастность, надситуативность и универсализуемость [17, с. 255–256].

Беспристрастность учителя как субъекта морального требования, с нашей точки зрения, проявляется в его равном отношении ко всем учащимся и их родителям, к субъектам образования. Надситуативность нравственного требования, выражаемого учителем в моральном суждении, проявляется в равном его отношении к одному и тому же ученику в разных обстоятельствах. Универсализуемость морального требования заключается в том, что учитель или ученик, выполняя действия, затрагивающие интересы другого, исходят из того, что другой человек в такой же ситуации поступит так же как в отношении него, как и в отношении любого другого (вариация золотого правила нравственности).

Беспристрастность, надситуативность и универсализуемость — все это черты морального должностования, которое и задает содержание структурным компонентам нравственного сознания учителя, в качестве которых мы выделили этическое, моральное знание и понятия в форме личностных категорий его нравственного сознания. Отметим, что беспристрастность и надситуативность морального требования кристаллизуются в его универсализуемости. В такой универсализуемости обнаруживается золотое правило нравственности, которое в современной социокультурной ситуации должно задавать содержание нравственному сознанию учителя. Золотое правило нравственности, будучи предельно общим, призвано, ограничивая произвол, решать старую новую задачу налаживания нравственных отношений между людьми.

Библиографический список

1. Разин, А. В. Этика [Текст] / А. В. Разин. — М. : Академический проект, 2003. — 624 с.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 4 [Текст] / Аристотель. — М. : Мысль, 1983. — 830 с.
3. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.
4. Ангелов, С. Марксистская этика как наука [Текст] / С. Ангелов. — М. : Прогресс, 1973. — 264 с.
5. Архангельский, Л. М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике [Текст] / Л. М. Архангельский. — М. : Высшая школа, 1974. — 318 с.
6. Дробницкий, О. Г. Понятие морали [Текст] / О. Г. Дробницкий. — М. : Наука, 1974. — 388 с.
7. Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности [Текст] / О. Г. Дробницкий. — М. : Наука, 1977. — 334 с.
8. Лапина, Т. С. Проблема индивидуальной нравственности [Текст] / Т. С. Лапина // Мораль и этическая теория. — М. : Наука, 1974. — С. 106–143.
9. Титаренко, А. И. Специфика и структура морали [Текст] / А. И. Титаренко // Мораль и этическая теория. — М. : Наука, 1974. — С. 7–49.
10. Титаренко, А. И. Структура нравственного сознания [Текст] / А. И. Титаренко // Марксистская этика. — М. : Политиздат, 1980. — С. 112–133.
11. Титаренко, А. И. Сущность, структура и функции морали [Текст] / А. И. Титаренко // Марксистская этика. — М. : Политиздат, 1980. — С. 96–133.
12. Ивин, А. А. Современная философия науки [Текст] / А. А. Ивин. — М. : Высшая школа, 2005. — 592 с.

13. Ивин, А. А. Аксиология [Текст] / А. А. Ивин. — М. : Высшая школа, 2006. — 309 с.
14. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) [Текст] / Б. С. Братусь. — М. : Знание, 1985. — 64 с.
15. Вершинина, Л. В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ) [Текст] / Л. В. Вершинина. — М. : МПСИ, 2005. — 180 с.
16. Кант, И. Критика практического разума [Текст] / И. Кант. — СПб. : Наука, 1995. — 528 с.
17. Гусейнов, А. А. Этика [Текст] / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — М. : Гардарики, 1998. — 472 с.
18. Мишаткина, Т. В. Структурно-функциональный анализ морали [Текст] / Т. В. Мишаткина // Этика : учебное пособие. — Минск : Новое знание, 2002. — С. 100–128.

УДК 377

Г. Г. Серкова, доц. Челябинского института развития профессионального образования (ЧИРПО), канд. пед. наук, доц., г. Челябинск
О. С. Дубровина, зав. лабораторией проблем профессионального воспитания Челябинского института развития профессионального образования (ЧИРПО), г. Челябинск, e-mail: spj-2012@list.ru

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются цели и задачи научного общества учащихся (НОУ) и студентов в образовательном учреждении, приводится примерная организационная структура научного общества как общественной организации, предлагается примерная программа теоретических занятий в НОУ. Деятельность НОУ рассматривается как необходимое условие решения задач развития у обучаемых практических навыков умственного труда.

Ключевые слова: научное общество учащихся, научное исследование, навыки, примерная программа, организационная структура.

В период экономических реформ и внедрения новых технологий выпускники учреждений профессионального образования должны обладать глубокими и прочными знаниями по выбранной профессии, умением совершенствовать полученные знания, владеть навыками аналитической деятельности и исследовательской работы.

Учебный труд обучающихся и студентов — сложный, познавательный процесс. Он связан с развитием умений конспектировать, работать с литературой, участвовать в научных исследованиях, а также с интеллектуальным, эмоциональным и волевым проявлениями личности.

Обучающиеся, прошедшие школу научного исследования, ознакомились с методикой его проведения, значительно производительнее тратят свое время и имеют более высокий уровень качества обучения, быстрее осваиваются на производстве, не теряют желания продолжать обучение дальше, формируются как специалис-

ты, умеющие проникать в сущность явлений, анализировать, обобщать, делать выводы.

Научное общество дает учащимся возможность осознать свою значимость, свою принадлежность к большой науке, знакомит с методами научной и творческой работы, развивает познавательный интерес, любознательность, учит общению со сверстниками и единомышленниками, дает возможность принимать участие в научных экспериментах и исследованиях.

Создание в учреждении профессионального образования системы работы научных обществ (НОУ), обществ научно-исследовательской работы студентов (НИРС) является необходимым условием решения задач, направленных на формирование и развитие у обучаемых практических навыков умственного труда. Естественно, молодой исследователь должен быть знаком с основными методами, принципами исследования, уметь применять их в своей работе. Грамотная