

Разина Т. В.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/5/81.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). С. 176-181. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

2006: 100]. Можно полагать, что сложный период в образовании негативно отражается на качестве жизни и здоровье студентов вузов, соответственно, и всего общества в целом. Качество жизни можно рассматривать как критерий развития современного общества.

Список использованной литературы

1. Агаджанян Н.А. и др. Изучение образа жизни, состояния здоровья и успеваемости студентов при интенсификации образовательного процесса // Гигиена и санитария. 2005. - № 3. - С. 48-52.
2. Губина О.И., Евдокимов В.И., Федотов А.Н. Изучение качества жизни и адаптации у студентов медицинского вуза // Вестник новых медицинских технологий. - 2006. - Т. XIII. № 3. - С. 167-169.
3. Куприянова И.Е., Семке В.Я. Качество жизни и психическое здоровье. - Томск: РАСКО, 2004. – 121 с.
4. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова. - СПб.: Нева, 2002. - 320 с.
5. Сергеев В.Н., Филимонов Р.М. Коррекция пищевого статуса - важный фактор повышения качества жизни и профилактики преждевременного старения // Человек, питание, здоровье: Материалы международной научной конференции. - Тверь, 2006. - С. 100-114.
6. Ушаков И.Б. Качество жизни и здоровье человека. - М. - Воронеж: Истоки, 2005. – 130 с.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Разина Т. В.

Сыктывкарский государственный университет

Научная деятельность приобретает все большее экономическое и политическое значение и влияние, растет число наукоемких отраслей, практических разработок, внедрений на основе фундаментальных открытий, увеличивается число людей занятых в науке. Именно поэтому сфера науки становится объектом изучения специалистов: методологов, философов, психологов. Наука все чаще оборачивается сама на себя, совершая акт научной рефлексии.

Большой объем накопленных знаний и данных, принципиально новые способы исследования, аппаратура, материалы, поддержка государственных структур создают сегодня максимальные возможности для развития самых разных научных отраслей. Тем не менее, это «внешние» по отношению к науке факторы. Что касается темпов роста научных открытий, научного творчества, то здесь в качестве основного фактора, причины, мы видим субъекта научной деятельности, человека с его личностными особенностями, знаниями, навыками, стилем мышления. Для того, чтобы понять будет ли развиваться наука и по какому именно пути она будет развиваться, необходимы психологические исследования, как личностей известных ученых, так и людей, которые еще только готовятся вступить в научный мир, постигают его основы. Это студенты и аспиранты. Конечно, существует мнение, высказанное в работах Э. Боринга, Р. Мертона, В. Отгерна, Д. Томаса, о так называемом «духе времени», определенной социально-исторической причинности, которая обуславливает появление ряда открытий. Однако, на наш взгляд, даже при наличии всех внешних условий, если отсутствуют люди, способные сделать то или иное открытие, то оно не возникнет.

Именно поэтому сейчас одна из актуальных проблем - подготовка будущих научных кадров, которые способны не только к технической научной работе, проведению уточняющих исследований или к внедрению теоретических открытий в практику, но и таких, которые способны к созданию принципиально новых идей, гипотез, открытий фундаментального характера. Для этого важно понять, какими чертами должен обладать такой ученый и можем ли мы эти черты диагностировать и развивать. В отечественной и зарубежной психологии значительное число работ посвящены исследованию личности научного работника [Бернштейн 1965, Кедров 1957, Микулинский 1969, Теплов 1961, Ярошевский 1967,1969, Chambers 1967, Gutman 1967, Pelz 1968, Raudsepp 1963, Ziman 1968]. Резюмируя их, можно сказать, что настоящего ученого отличают любовь к делу, оценка своих занятий как «призвания»; высокая интенсивность генерирования идей, их продуктивность; способность за «случайными» фактами видеть закономерности; умение извлекать и сопоставлять большое количество информации; умение критически оценивать результаты своих и чужих исследований и научной деятельности в целом; широкий научный кругозор, заинтересованность в смежных областях знания, в философии и методологии науки; наука переживается им как ценность. На наш взгляд, основным психологическим качеством, отличающим ученого от научного работника является высоко развитая научная рефлексия, которая в свою очередь, позволяет преодолевать инертность научного мышления.

В науке постоянно идет методологически-критический анализ. У ученого всегда должны присутствовать «...функции контроля, критики, отбора, самоанализа, прогнозирования... ученый на каждом шагу сталкивается с необходимостью проверять правильность своих гипотез, взвешивать ценность критических возражений, анализировать истоки ошибок, которыми усеян путь к истине...» [Ярошевский 1971: 11] Иными словами для ученого необходима постоянная рефлексия себя, как ученого, как личности и научная рефлексия своей деятельности. «Из этой рефлексии по поводу условий, факторов и оснований научной деятельности и вырастает науковедческая мысль» [Ярошевский 1971: 12] Если говорить о данной критерии - научной и личностной рефлексии, то это пожалуй, самый слабый момент в современной подготовке молодых ученых. Их снабжают знаниями, умениями провести эксперименты, исследования, пользоваться литературой и при-

борами, но личностному развитию, культуре мышления уделяется весьма мало времени. В вузе студент получает базу, основу для дальнейшей самостоятельной научной деятельности, воспринимает некие образцы, стандарты, в том числе и стандарты мышления. Но когда в своих исследованиях человек сталкивается с неразрешимыми проблемами, работа заходит в тупик, появляется необходимость понять не только непосредственный предмет своих исследований, но и собственное поведение, и отношение к ним. Такое понимание необходимо, чтобы взглянув на ситуацию со стороны найти из нее выход. Однако, подобное получается далеко не у всех, ученых не учили рефлексии, поэтому «...категориальные схемы, выработанные на совершенно иных объектах, оказываются непригодными для новых целей» [Ярошевский 1971: 12].

Под рефлексивностью научного знания понимается его самообращенность наличие в нем механизмов и норм сознательного контроля над процессом его роста и функционирования [Бажанов 2002: 74]. Но у процесса научной рефлексии должен быть субъект, и не абстрактный (научное сообщество), а вполне конкретный - ученый или научный работник. Мы считаем, что коллективная рефлексия существует только как абстракция, реально рефлексия осуществляется на уровне индивидуального сознания [Разина 2002: 41].

Мы считаем, что психологический механизм и базовой, и научной рефлексии одинаков: оборачивание мышления на себя. Обобщая психологические и методологические подходы [Разина 2002: 38], у рефлексии можно выделить как минимум два уровня сложности: 1) рефлексия над собственной мыслительной деятельностью, ее предпосылками, механизмами, процессами, результатами; в случае научной рефлексии - над научной мыслительной деятельностью; 2) рефлексия второго уровня делает своим предметом рефлексии первого уровня; в научной рефлексии это размышления о собственной рефлексии над научной деятельностью, мышлением.

Говоря о научной рефлексии, мы считаем, что она - образование динамическое, развивающееся, отражающее стандарты научного мышления и научной работы. Методологи науки [Степин 2003] выделяют типы научной рефлексии, которые весьма точно, с психологической точки зрения, отражают особенности научного мышления в соответствии с классическим, неклассическим и постнеклассическим типами научной рациональности. В современной науке для того, чтобы сделать открытие необходимо применять стандарты именно постнеклассической рациональности. В поле рефлексии, в этом случае попадают объект исследования, методы и средства, сам исследователь (его цели, личные ценностно-целевые структуры), внутринаучные и внеаучные цели, их соотношение с коллективными социальными ценностями. Соответственно, если в работе ученого не будет наблюдаться рефлексирования над всеми вышеперечисленными предметами, то прогноз в отношении научного творчества весьма пессимистичен. Для ученого (вне зависимости от того, какой проблемой он занимается) необходима рефлексия обоих уровней. Отсутствие рефлексии второго уровня будет однозначно свидетельствовать о «техничности» научной деятельности и ставить ее носителя на уровень научного работника.

Основы научного мышления, научной рефлексии начинают формироваться тогда, когда молодые люди впервые знакомятся с наукой, начинают вовлекаться в научную деятельность. У большинства это происходит в высших учебных заведениях, отсюда студенты выносят стандарты, образцы, стереотипы своей научной деятельности.

Цель нашей работы - изучить феноменологию и уровень научного самосознания и рефлексии у студентов старших курсов классического университета, а также преобладающего типа научной деятельности. Мы предполагаем, что научная деятельность сейчас включает очень слабый рефлексивный компонент (отсутствует осознание целей науки и своих целей в науке, образа науки, прогнозирование развития научных отраслей, представления о проблематике науки, ее философии и методологии, осознание проблем и ошибок, как на глобальном общенаучном уровне, так и на уровне собственной научной деятельности), что связано со снижением профессиональных требований к ученым и со снижением уровня научной подготовки в ВУЗах. Не все из студентов в дальнейшем станут заниматься научной деятельностью, однако нам важно было определить в состоянии ли классический университет на сегодняшний день сформировать в сознании учащихся способность делать предметом научной рефлексии все указанные нами ранее компоненты.

Исследование проводилось в период февраль - апрель 2007 года. Автор выражает благодарность студентам факультета психологии и социальной работы за помощь в организации и проведении исследования. Для сбора данных мы использовали индивидуальное глубокое интервью, для обработки результатов - контент анализ и процедуры описательной статистики. В исследовании приняли участие 64 студента 4-го и 5-го курсов Сыктывкарского государственного университета, разных факультетов (гуманитарные, точные, естественные, за исключением психологического факультета), выбранных в случайном порядке, возраст респондентов составлял 21 - 22 года, юноши и девушки составляли примерно равные части выборки.

Результаты интервью показали, что фактор пола, года обучения и научного направления не играл значительной роли, поэтому мы можем говорить об общей характеристике научной рефлексии у студентов старших курсов ВУЗа.

Одним из проявлений рефлексии является осознание целей своей деятельности и жизни. Выявлено полное отсутствие указания в своих целях научной деятельности. Большинство студентов указывают «бытовые цели» (семья, работа, квартира и т.п.). Стоит отметить, что 17% респондентов вообще затрудняются назвать цель жизни или говорят, что ее нет, а 21.8% указывают очень «широкие» жизненные цели, не предполагая их конкретизации (например, «полностью самореализоваться»). На наш взгляд две последних категории лиц вообще не имеют дальней, перспективной цели как таковой, а следовательно процесс самоидентификации и

направления жизненных сил и деятельности в определенное русло затруднен. В следствие мы можем прогнозировать незначительные жизненные достижения в этой категории лиц. Параллельно это свидетельствует о достаточно низком уровне личностной рефлексии и самосознания, хотя к возрасту 20-22 года данные личностные новообразования должны уже появиться.

Отвечая на вопросы о видах научной деятельности больше половины респондентов (56.5%) отождествляют ее с написанием курсовых работ и дипломов, т.е. наблюдается неразделение или подмена в сознании респондентов научной и учебной деятельности.

Среди опрошенных 35% участвуют в конференциях, но в большинстве случаев это внутривузовские конференции, участие в которых скорее учебная, а не научная деятельность. Собственные исследования отличные от тем курсовых и дипломных работ проводят 18% пятикурсников и 14% студентов четвертого курса, как правило, в последующих ответах они отмечали личную заинтересованность в теме исследования и в некоторых случаях объясняли ее некой высокой миссией (например, «повысить здоровье нации»). Однако, характер и стратегия исследований в студенческих работах весьма однообразны и просты и сводятся к сбору данных и анализу.

В плане конечных продуктов на пятом курсе собственные статьи, авторские экспериментальные установки, приборы, компьютерные программы имеют 36.5% опрошенных, в то время как на четвертом курсе только 14.2%. При этом уровень публикации большинства статей остается не выше тезисов на уровне всероссийской конференции. Отмеченные компьютерные программы были написаны либо для личного пользования либо по заказу.

Особенно важно, что 40.9% студентов практически полностью диссоциируются с научной деятельностью, отмечая бессмысленность этого занятия, игнорируют вопросы. Причины подобной диссоциации были выявлены в ходе беседы: 1) низкая самооценка студентов, восприятие себя, как неспособных что-то изменить, что-то открыть, 2) пассивная иждивенческая позиция, ожидание того, что государство создаст все необходимые условия для развития науки, 3) восприятие научной деятельности как «непрестижной», той, где «не заработать денег». Еще одна причина, которую мы можем предположить, наблюдая стиль и способы обучения в вузах - отсутствие культивирования интереса, вкуса к научной деятельности, преобладание репродуктивных форм организации учебного процесса, а не продуктивных.

Научная рефлексия предполагает осознание и анализ содержания собственной научной деятельности. Описание исследований у студентов идет в основном на уровне названия темы курсовой работы, редко цели исследования (59% у пятого курса, 40.5% у четвертого курса). Часто абстрактное указание общего направления, например, «вселенная, устройство мироздания»; «происхождение гор» (9% у пятого курса и 19% у четвертого курса). Возможно, к пятому курсу студенты чувствуют потребность определиться, осознать содержание своей работы, а не просто ее направление.

Респонденты описывают свои научные работы немногословно, бедно, рассказ не сопровождается эмоциональными проявлениями, увлеченностью (30% опрошенных вообще отказались говорить на эту тему), что свидетельствует о низком интересе, малой вовлеченности, весьма равнодушном отношении студентов к научной работе. Описание актуальности, основных проблем, гипотез, результатов у большинства респондентов отсутствует.

Причины такого пассивного отношения понятны, поскольку в 19% случаев тема выбрана преподавателем, в 29.4% случаев тема выбрана потому, что ее легко разрабатывать, есть много материала, литературы, в 27.8% (у пятого курса) и в 14.2% (у четвертого курса) тема обусловлена личными интересами и возможностью дальнейшей практической реализации полученных результатов. В этом случае важно не исследование как таковое, а возможность получения в дальнейшем престижной работы. Среди студентов 4-го курса у 14% респондентов выбор темы обусловлен личным «праздным» интересом «горы такие красивые», либо тем, что «из предложенного списка эта тема была мне интереснее всего». Таким образом, в значительном числе случаев, мы сталкиваемся с пассивной позицией студентов в отношении темы исследования, безразличием к собственно научной проблематике. Активная позиция и интерес проявляются только в случае преобладания неспецифичной (профессиональной) мотивации, а не научной, исследовательской.

В незначительном числе случаев (6.2%) студенты говорили о большой актуальности своей работы, указывали «высокую цель» и связывали ее результаты с разрешением глобальных, «общечеловеческих» или национальных проблем. Проведение исследования воспринималось в этом случае как своего рода миссия, высокое предназначение, отмечалась большая ценность научной деятельности. Студенты подробно описывали исследования, их прогнозируемые и уже реальные результаты, были очень воодушевлены. Тем не менее, в большинстве случаев мы можем отметить весьма несерьезное отношение молодых людей к исследовательской деятельности, желание идти по пути наименьшего сопротивления, отсутствие собственно научных интересов.

Методы, способы и пути исследования также осознаются весьма слабо: 53% респондентов не смогли охарактеризовать свои научные исследования, отсутствовало представление о том, как будет разрабатываться тема. Таким образом, планирующая и обобщающая функция научной рефлексии у данных студентов не проявилась. Из респондентов, которые дали некоторые описания, у 31% преобладали исследования уровня сбора и данных и их последующего анализа. Среди прочих в 3-х случаях были названы и описаны исследования формирующего характера, в 3-х случаях исследование сопоставительного и уточняющего характера, в

2-х случаях описаны конкретные экспериментальные исследования направленные на выявление закономерностей и каузальных связей, в одном случае работа предполагала создание программного продукта.

Подобные результаты говорят о смутных представлениях у большинства (84%) студентов о научной работе, преобладание репродуктивных, механических шаблонов, низко развитой научной рефлексии. Осознанный интерес, целеполагание, продуктивность, рефлексия встречаются у отдельных студентов. Возможно, это стандартный процент научноориентированных молодых людей в выборке (по аналогии с литературно или художественно одаренными), который является относительно константным на протяжении многих лет, однако, эта гипотеза требует проверки.

Научная рефлексия с неизбежностью возникает когда человек сталкивается с проблемами, трудностями, ошибками в своей научной деятельности. Результатом будет либо разрешение проблем и исправление ошибок, либо их осознание и составление дальнейших стратегий действий. У подавляющего числа студентов (93%) отсутствует понятие проблемы вообще и научной проблемы в частности. Проблема отождествляется с вопросом на который можно найти ответ в литературе или у преподавателей, что говорит о весьма пассивной и иждивенческой жизненной позиции студентов.

Большинство из опрошенных считает, что не совершали ошибок (65%), т.е. отсутствует рефлексия ошибок собственной деятельности как таковая. Из указанных сложностей, стоит отметить проблему "не знаю с чего начать исследование" (7.1% у 4-го курса), что может говорить о появлении научной рефлексии, однако, нам неизвестно, оказался ли этот рефлексивный выход плодотворен или эти студенты пойдут по пути наименьшего сопротивления используя шаблонные способы. В 22% случаев студентами анализируются личные ошибки в организации и проведении исследования, что говорит о наличии научной рефлексии первого уровня. В единичных случаях анализируются собственные ошибки в жизненной стратегии, что может являться результатом научной и личностной рефлексии второго уровня.

Важным компонентом научного мышления и личности ученого, является рефлексия научной картины мира и образа современной науки. У опрошенных нами студентов практически отсутствуют представления о науке, ее открытиях и тенденциях развития. Не случайно 22.7% пятикурсников и 11.5% студентов 4-го курса ответили на вопрос о важнейших открытиях в науке за последние 50 лет - «не знаю», «я над этим не задумывался». Студенты 5-го курса в 20% и 4-го курса в 50% случаев давали «случайный», необдуманый ответ, называли первое, что придет в голову, не оценивая ни степень значимости открытия, ни его временные параметры (в 30% случаев в ответах фигурировали более ранние открытия). Это подтверждает наше предположение о низком интересе студентов к науке: отсутствует хронологическое восприятие развития науки даже на уровне общей культуры. У студентов отсутствует понятие "открытие" как таковое: они не могут назвать открытия в своей сфере и подменяют их техническими разработками, усовершенствованиями, нововведениями или решениями общесоциальных проблем. Налицо крайняя слабость понятийного и категориального аппарата в сознании студентов и это серьезное препятствие на пути совершенствования научного мышления студентов и свидетельство низкого уровня научной рефлексии. В отношении науки в целом, студенты называли не открытие, а сферу, направление науки, где оно было сделано, без последующей конкретизации (например космонавтика, медицина, химия). Преобладают описания обывательского характера (например, «открытие ядерной бомбы»). Большинство студентов ограничивались указанием 1-2 научных областей, только единицы указывали от 3-х до 5-и научных открытий. Только в одном случае важность научного открытия (полупроводника) была обоснована. Среди лидирующих областей были названы: компьютеры, открытия в космосе, мобильная связь, Интернет, геновая инженерия, медицина.

Отсутствие содержательных, ценностно-смысловых и временных рамок в отношении научных открытий позволяет говорить о весьма аморфной, диффузной картине современной науки, потребительском отношении к ней.

Такая же картина наблюдается и в отношении прогнозирования областей прорывов в науке в будущем, с тем отличием, что сложности в прогнозе испытывают 38% студентов четвертого курса, мотивируя это тем, что «... в университете нас этом не обучают». В 27.5% случаев студенты говорят, что ничего не будет открыто, все открытия уже сделаны, последуют только обновления, углубления, поправки «...открытия вряд ли будут, а вот увеличение количества исследований - это точно!», что говорит об отсутствии прогнозирующей функции и рефлексии научного мышления. С другой стороны подобный тип ответов подтверждает нашу гипотезу об образе науки в сознании населения, о том, что наука «измельчала», отражает преобладающий стиль и вид научной работы: поиск, систематизация, уточнение (т.е. сведение научного творчества к научной деятельности).

На вопрос о проблемах внутри своей научной отрасли студенты в основном указывались внешние по отношению к содержанию науки проблемы: недостаточное финансирование и отсутствие государственной поддержки (36.6% - у 5-го курса, 45.2% - у 4-го), отсутствие высококвалифицированных кадров (23%), законодательство, коррупция (5%). Это говорит об отсутствии профессиональной позиции: отсутствие взгляда на науку «изнутри» от лица ученого, преобладание «внешнего» взгляда, от лица обывателя. Указываются технические проблемы, не требующие творчества, например «всеобщая компьютеризация» или «удаление разночтений в законах» - (13.6% пятый курс, 23.8% - четвертый курс). Несколько реже называются узкоприкладные проблемы, не требующие научного решения - (13.6% - пятый курс, 21.4% четвертый курс). В единичных случаях указываются абстрактные проблемы: «много нюансов, неточностей, разночтений», фундаментальные проблемы: «необходимо проведение научного диалога и комплексных исследований». Указание

человеческого фактора (4.5% пятый курс, 14.2% четвертый курс) в качестве основной проблемы науки говорит о достаточно высокой научной рефлексии, студенты говорят о психологических проблемах науки: «...люди пассивны, т.к. не интересна им научная деятельность», «...многие идут в науку, а сами не знают действительно ли этим хотят заниматься.» и т.п. Причем подобные ответы дают люди, сами не заинтересованные в дальнейшей научной работе. В этом проявляется особенность сознания современной молодежи: разорванность осознающего и действующего субъекта, что является следствием с одной стороны достаточно большого объема знаний, а с другой стороны низкой способностью к самосознанию, самоотношению, саморефлексии, которые должны обеспечивать единство личности, единство поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов.

Собственно внутринаучных проблем было названо относительно мало (18% пятый курс, 11.9% - четвертый курс) и их формулировка была более близка к потенциальным открытиям: «изменение генома человека», «контроль над эволюцией», «не до конца изучен мозг человека» т.п.

Значительная часть респондентов (19%) затруднялась с ответом, иногда просто не понимали вопрос или говорили, что не думали об этом, не знают.

Подобный перечень проблем, названный студентами может говорить о девальвации науки в сознании молодого поколения. Образ избранной ими научной отрасли, у них практически не сформирован. Во многом это связано на наш взгляд с практикоориентированностью значительного числа учебных дисциплин в вузе, а в ряде случаев, сознательном элиминировании из учебных курсов фундаментальности, академичности и теоретичности.

На вопрос о фундаментальных проблемах в науке в целом, о том, что тормозит ее рост и развитие, также в основном преобладали ответы, отражающие внешние проблемы (72%): недостаточное финансирование науки со стороны государства, «утечка мозгов за границу», отсутствие государственной поддержки молодых ученых, коррупция. Примерно в 21% случаев студенты не понимали смысла вопроса (не сформировано понятие «фундаментальность»), отсутствовал анализ нюансов.

Общесоциальные проблемы науки выходят на первый план в ответах, поскольку о них чаще всего говорят в СМИ и в университетских стенах. Для выявления внутренних проблем науки требуется особый взгляд - научная рефлексия. Ряд таких проблем прозвучал в ответах студентов, которые являлись единичными, но вместе с тем свидетельствовали о своеобразии и многоаспектности научной рефлексии их авторов.

Значительная роль в фундаментальных проблемах науки отводится человеческому фактору (27.2% пятый курс, 16.6% четвертый курс): «...быть умным не престижно», «...мало людей, не хотят придумывать новые методы, методики», «...люди не могут договориться, объединить усилия», «...негибкость людей науки, боязнь признать ошибки и изменить теорию». Здесь в ответах появляется новый смысловой оттенок: прямо или косвенно указывались проблемы внутри научного сообщества или внутри сознания людей науки. Значительная часть студенчества осознает (рефлексирует на первом уровне) застой в мышлении, необходимость изменения научного сознания, но при этом не ассоциирует эти изменения с самими собой (нет рефлексии второго уровня).

Способность делать предмет своей научной рефлексии методологию науки, говорит о достаточно высокой рефлексивной способности. По результатам нашего исследования у 72.7% пятикурсников и 85.5% студентов 4-го курса отсутствует представление и понятие о методологии. В 9% случаев методология отождествляется с методом, а в 3% с методикой преподавания. Небольшая группа респондентов понимает суть понятия «методология» и указывает конкретные методологические проблемы (19% и 21%): «проблемы переноса теории на практику», «отсутствие теоретической базы организации науки, ее аксиоматический базис». Однако, развернутых методологических представлений у этих студентов обнаружить не удалось.

Таким образом, мы вынуждены констатировать, что практически по всем выделенным нами параметрам научная рефлексия у студентов старших курсов классического вуза находится на достаточно низком уровне. Это сопровождается достаточно низким уровнем развития самосознания и целеполагания, низкой самооценкой своего личного потенциала и инфантильной, потребительской позицией. Если говорить о комплексном восприятии ответов студентов, то все они страдают фрагментарностью, разорванностью, несостыковками в мнениях и позициях. У студентов отсутствует представления о науке и научных открытиях, не сформировано научное мышление и отношение к действительности. Преобладает практикоориентированность и житейские представления.

Тем не менее, отмечается некоторый процент студентов (от 7 до 15%) у которых научная деятельность вызывает интерес, переживается как ценность, связана с личными и профессиональными целями. Такие студенты имеют более или менее развернутые представления о науке, научной картине мира, научном исследовании, методологии науки. Вероятно это естественный процент «научно одаренных» в выборке и мы не можем ожидать большего, хотя данная гипотеза требует дополнительных подтверждений.

Таким образом, на примере отдельного вуза мы можем констатировать, что задача по формированию и культивированию научного мышления и научной рефлексии у студентов не выполняется. В плане рекомендаций можно предложить:

1) Для повышения общего уровня культуры и развития студентов включить в учебные программы дисциплины «Основы научных исследований», «Философия и методология науки», «Научная картина мира», «Психология научного открытия», «Личность в науке».

- 2) Создать в вузе условия выбора студентами «практикоориентированного» или «научноориентированного» пути обучения.
- 3) Расширить возможности научной социализации учащихся (обмен студентами и преподавателями, широкие возможности посещения научных конференций, и т.п.)
- 4) Проведение систематических мероприятий по повышению престижа научной деятельности, более широкое информирование студентов о научных достижениях сотрудников университета и о возможностях научных исследований в ВУЗе.
- 5) Психологическая диагностика и сопровождение наукоориентированных студентов, их целенаправленный отбор в аспирантуру, возможно в ущерб критерию академической успеваемости.

Список использованной литературы

1. **Бажанов В.А.** Рефлексия в современном науковедении // Рефлексивные процессы и управление. № 2. Т. 2. 2002.
2. **Бернштейн М.С.** Психология научного творчества // Вопросы психологии. 1965. № 3.
3. **Кедров Б.М.** К вопросу о психологии научного творчества // Вопросы психологии. 1957. № 6.
4. **Микулинский С.Р., Ярошевский М.Г.** Психология научного творчества и науковедение // Научное творчество. М., 1969.
5. **Проблемы научного творчества в современной психологии** / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1971.
6. **Разина Т.В.** Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления. Дисс. к. псих. н. Ярославль, 2002.
7. **Степин В.С.** Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. - 744 с.
8. **Теплов Б.М.** Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
9. **Ярошевский М.Г.** Логика развития науки и деятельность ученого // Вопросы философии. 1969. № 3.
10. **Ярошевский М.Г.** Психология науки // Вопросы психологии. 1967. № 5.
11. **Chambers J.A.** Relating personality and biographical factors to scientific creativity // Psychological Monography. 1967. V. 78. № 7.
12. **Gutman H.** The biological roots of creativity // Exploration in creativity. N.Y., 1967.
13. **Pelz D., Andrews F.** Scientists in organizations. N. Y., 1968.
14. **Raudsepp E.** Managing creative scientists and engineers. N. Y., 1963.
15. **Ziman J.** Public knowledge. The social dimension of science. Cambridge, 1968.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ АКАДЕМИКА С. П. ШЕВЫРЕВА
В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ**

*Ратников К. В.
Челябинский государственный университет*

Одним из ключевых условий осуществления успешной профессиональной деятельности в такой творческой сфере, какой всегда по праву являлась педагогика, должно стать гармоничное сочетание опоры на прочную базу выработанных отечественной педагогической наукой богатых методологических традиций с новаторским поиском дополнительных путей более эффективного решения возникающих в современных условиях в системе образования многочисленных практических задач. Всестороннему совершенствованию педагогического мастерства современных специалистов могло бы в значительной мере способствовать их обращение к опыту крупнейших педагогов-предшественников, уделявших большое внимание разработке целостных концептуальных программ, направленных на развитие и оптимизацию функционирования российской образовательной системы на протяжении всей долгой истории ее существования. Такая актуализация комплексного теоретического и практического наследия отечественной педагогики представляется в высшей степени целесообразным, поскольку многие фундаментальные принципы, на которых основывалось обучение и воспитание будущих педагогов в дореволюционной России, не утратили своей значимости и ценности вплоть до наших дней, с учетом реальных потребностей существующей ныне российской системы образования и необходимой поправкой на произошедшие изменения социально-политических условий жизни страны.

К числу таких потенциально плодотворных концепций, дающих глубокое обоснование гуманитарного характера разностороннего педагогического процесса в рамках высшей школы, является теоретическая программа, предложенная полтора века тому назад академиком Степаном Петровичем Шевыревым (1806-1864), стоявшим у истоков формирования университетской педагогической науки. Крупный ученый-филолог, специалист в области изучения древнерусской литературы, академик Петербургской академии наук, известный в свое время поэт и литературный критик, С. П. Шевырев, исполняя многие годы обязанности декана историко-филологического факультета Московского университета, возглавил в 1850 году новообразованную кафедру педагогики и в течении семи лет успешно руководил процессом университетского педагогического обучения, не только сумев поставить дело подготовки учительских кадров на высокий уровень, но и разработав базовые принципы реализации комплексной программы педагогического образования в России.

В своем лекционном курсе, опубликованном в 1852 году в ведомственном периодическом «Журнале министерства народного просвещения» и тогда же изданном отдельной брошюрой под общим заглавием «Введение в педагогию», Шевырев выявляет глубинную взаимосвязь между современными ему задачами педаго-