

УДК 159.9:37.0
ББК 88.74.00
Ш24

Серия основана в 2003 году

Рецензенты

К.Ш. Ахияров, доктор педагогических наук, профессор
С.Е. Матушкин, доктор педагогических наук, профессор

Шарипов Ф.В.

Ш24 Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. — М.: Логос, 2012. — 448 с. — (Новая университетская библиотека).

ISBN 978-5-98704-587-9

Излагается курс теории и практики педагогики и психологии высшего образования. Раскрываются сущность и структура образовательного процесса, цели и содержание высшего профессионального образования, концепции, методы, средства и организационные формы обучения и воспитания. Освещаются проблемы организации научно-исследовательской работы студентов и студенческого самоуправления, а также контроля и оценки результатов обучения. Особое внимание уделяется внедрению современных педагогических технологий, повышению качества высшего профессионального образования. Рассматриваются психология учебно-познавательной деятельности студентов, психологические особенности студенчества, основы психолого-педагогической диагностики, профессиональная деятельность и личность преподавателя, вопросы учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Для магистрантов, аспирантов и молодых преподавателей вузов. Может использоваться в системе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы. Представляет интерес для преподавателей средних профессиональных учебных заведений и менеджеров по управлению персоналом предприятий и организаций.

УДК 159.9:37.0
ББК 88.74.00

ISBN 978-5-98704-587-9

© Шарипов Ф.В., 2012
© Логос, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	9
ЧАСТЬ I. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	15
ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ.....	17
1.1. Объект, предмет и задачи педагогики	17
1.2. Основные категории педагогики	18
1.3. Предмет педагогики высшей школы.....	21
1.4. Место педагогики высшей школы в системе наук	24
ГЛАВА 2. ЦЕЛИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
2.1. Проблема определения целей образования	28
2.2. Иерархия целей высшего профессионального образования.....	32
2.3. Модель личности специалиста	37
2.4. Компетентностный подход в образовании.....	44
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	49
3.1. Сущность и структура содержания образования	49
3.2. Принципы и критерии отбора содержания профессионального образования	53
3.3. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования	56
3.4. Факторы, детерминирующие содержание высшего профессионального образования.....	59
3.5. Графическое моделирование содержания образования.....	62
ГЛАВА 4. СУЩНОСТЬ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.....	66
4.1. Сущность и характеристика процесса обучения.....	66
4.2. Функции и этапы процесса обучения	69
4.3. Концепции обучения.....	73
4.4. Личностно ориентированное обучение	76
4.5. Закономерности и принципы обучения	81
ГЛАВА 5. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....	85
5.1. Классификация методов обучения	85
5.2. Методы проблемного обучения.....	88
5.3. Групповые методы решения проблем	94
5.4. Метод проектов	99

ГЛАВА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	104
6.1. Сущность и особенности педагогической технологии.....	104
6.2. Технология модульного обучения.....	107
6.3. Технология знаково-контекстного обучения	112
6.4. Технология игрового обучения	116
ГЛАВА 7. ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ	123
7.1. Сущность и особенности информационно-компьютерной технологии обучения	123
7.2. Электронные средства обучения.....	125
7.3. Разработка электронного учебника.....	130
7.4. Дистанционное обучение.....	133
ГЛАВА 8. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	143
8.1. Система организационных форм обучения в вузе	143
8.2. Лекция как ведущая организационная форма обучения.....	144
8.3. Семинарские занятия	155
8.4. Практические занятия.....	163
8.5. Лабораторный практикум.....	165
8.6. Анализ занятия	168
ГЛАВА 9. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ	171
9.1. Значение и сущность самостоятельной работы.....	171
9.2. Место учебной задачи в структуре самостоятельной работы	176
9.3. Управление самостоятельной работой студентов.....	179
9.4. Организация и виды самостоятельной работы.....	183
9.5. Методическое обеспечение и контроль самостоятельной работы	190
ГЛАВА 10. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ	193
10.1. Цель и содержание научно-исследовательской работы студентов.....	193
10.2. Учебно-исследовательская работа студентов как часть их профессиональной подготовки.....	197
10.3. Организация научно-исследовательской работы студентов.....	203
10.4. Формы организации научно-исследовательской работы студентов в высшей школе	206
ГЛАВА 11. СИСТЕМА КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	215
11.1. Виды и значение контроля учебной деятельности	215
11.2. Методы контроля знаний и умений студентов.....	217
11.3. Оценка результатов учебной деятельности	221
11.4. Контроль качества профессионального образования	227

ГЛАВА 12. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ	231
12.1. Сущность, цели и задачи воспитания.....	231
12.2. Воспитание как социализация личности.....	238
12.3. Законы и принципы воспитания.....	241
12.4. Содержание воспитания.....	247
12.5. Методы и организационные формы воспитания.....	262
ГЛАВА 13. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ	268
13.1. Сущность, цели и задачи студенческого самоуправления.....	268
13.2. Функции органов студенческого самоуправления.....	274
13.3. Формы организации студенческого самоуправления.....	277
ЧАСТЬ II. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	283
ГЛАВА 14. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	285
14.1. Общая характеристика деятельности.....	285
14.2. Деятельность и познавательные процессы.....	288
14.3. Структура и виды учебно-познавательной деятельности студента.....	299
14.4. Мотивация учебно-познавательной деятельности.....	302
ГЛАВА 15. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА	307
15.1. Особенности развития личности студента.....	307
15.2. Факторы, влияющие на успешность обучения студентов.....	313
15.3. Проблема адаптации первокурсников к условиям вуза.....	319
15.4. Типология личности студента.....	327
ГЛАВА 16. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА	335
16.1. Малая группа как социально-психологический феномен.....	335
16.2. Социально-психологическая характеристика студенческой группы (коллектива).....	338
16.3. Социально-психологический климат коллектива.....	342
16.4. Конфликты в коллективе и способы их разрешения.....	345
ГЛАВА 17. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ	352
17.1. Сущность и задачи психолого-педагогической диагностики.....	352
17.2. Методы психодиагностики.....	355
17.3. Тестирование личности.....	361
17.4. Методы изучения и оценки деятельности и свойств личности специалиста.....	366
ГЛАВА 18. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	372
18.1. Общая характеристика деятельности преподавателя.....	372
18.2. Основные функции научно-педагогической деятельности.....	377

18.3. Мотивация педагогической деятельности.....	382
18.4. Педагогическое мастерство преподавателя	386
ГЛАВА 19. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	394
19.1. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза.....	394
19.2. Коммуникативная компетентность преподавателя	400
19.3. Организаторская компетентность преподавателя	402
19.4. Креативная компетентность.....	404
19.5. Личностные свойства преподавателя	407
ГЛАВА 20. УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	412
20.1. Общая характеристика учебного сотрудничества	412
20.2. Сущность и основные характеристики общения	417
20.3. Функции и стиль педагогического общения	420
20.4. Приемы и формы педагогического общения.....	426
20.5. Барьеры общения и способы их устранения	434
ЛИТЕРАТУРА.....	440

ВВЕДЕНИЕ

Начиная с 80-х годов прошлого века и по сегодняшний день в мире услуг наблюдаются следующие тенденции:

- глобализация образования как сферы общественных отношений и рынка услуг;
- повышение требований и запросов заказчиков и потребителей образовательных услуг к качеству образования;
- проникновение новейших технологий передачи данных в образовательную сферу;
- появление новых форм освоения знаний, конкурирующих с традиционными способами оказания образовательных услуг;
- появление концепции непрерывного образования и рост количества учащихся разного возраста.

Социально-экономические условия России еще более усиливают и обостряют эти явления за счет ужесточения конкуренции на региональном и национальном рынках образовательных услуг, необходимости повышения производительности педагогического труда и учебной деятельности студентов, потери университетами былой стабильности, особенно в области содержания и технологии образования, из-за общей экономической нестабильности государства, и в частности региональной нестабильности.

Следует отметить, что кризис российского образования носит объективный характер и связан не только с ситуацией в России, но и с тем, что российская образовательная система стала частью мирового образовательного сообщества, в котором идут процессы перехода к глобальному рынку и к экономике, основанной на знаниях.

Широкое внедрение в сферу образования новейших информационных и коммуникационных технологий, в первую очередь таких, как сети Интернет и Интранет, привело к становлению «электронно-прозрачного» мирового рынка образовательных услуг, выражающегося в возможности потребителя-клиента практически мгновенно по компьютерным сетям получить информацию о потребительских свойствах интересующих его образовательных услуг. Это обусловило резкий рост конкуренции между вузами. Наблюдается естественный переход от экономики массового про-

изводства с диктатом производителя благ к ориентированной на клиента экономике индивидуальных услуг. В результате кардинально меняются роль и образ клиента для вуза. Происходит переход от безликого массового потребителя образовательных услуг к индивидуализации и персонификации заказчика, клиента, студента, образовательные потребности которых призвано удовлетворить высшее учебное заведение. Заказчики, получающие все большую свободу выбора, становятся все более требовательными.

Одной из основных общемировых тенденций, задающих направление развития систем высшего образования, в настоящее время стало сокращение государственного финансирования высших учебных заведений. Это вызвано объективными экономическими, демографическими и социокультурными процессами, которые в конце XX века имели место как в странах Запада, так и в России. Все развитые страны мира находятся в состоянии систематического реформирования системы образования.

Главной причиной кризиса образования в современном мире является то, что качественно изменившийся мир не отражен в содержании и формах образования.

Что касается системы образования России на современном этапе, то одним из основных результатов ее реформирования является сохранение единства образовательного пространства по всей стране и развитие разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса.

В последние десять лет в системе высшего образования происходят структурные изменения, проводимые в русле Болонского процесса. Свое начало Болонский процесс отсчитывает с 19 июня 1999 г., когда министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация «О создании единого европейского пространства высшего образования». Участники этой декларации приняли на себя определенные обязательства, в частности:

- 1) ввести двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратуру);
- 2) организовать выдачу выпускникам вузов Европейских приложенных к дипломам бакалавра и магистра единого образца;
- 3) ввести в качестве единицы трудоемкости учебного труда студентов академический кредит. При расчете кредитов в трудоемкость засчитываются часы аудиторных занятий, время выполнения различных видов самостоятельной работы студентов, часы производственной практики и т.д. За учебный год начисляется 60 академических кредитов;

4) предусмотреть академическую мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов (возможность их стажировки в вузах зарубежных стран);

5) обеспечить контроль качества высшего образования; вырабатывать, поддерживать и развивать европейские стандарты качества с применением сравнимых критериев, механизмов и методов их оценки;

6) создать единое европейское исследовательское пространство.

Кроме того, было рекомендовано вузам обеспечить социальную поддержку малообеспеченных студентов, внедрить модульную систему организации образовательного процесса и технологию дистанционного обучения.

Цель Болонского процесса — создание единого европейского образовательного пространства, направленного на улучшение трудоустройства выпускников, повышение их мобильности и обеспечение конкурентоспособности европейской высшей школы. Болонский процесс — это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях.

Наша страна присоединилась к Болонскому соглашению в 2003 г. Что касается многоуровневой системы высшего образования, то она внедряется в вузах начиная с 1993 г. В Российской Федерации были установлены следующие ступени высшего профессионального образования: «бакалавр», «дипломированный специалист» и «магистр».

Бакалавр — академическая квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Нормативный срок программы подготовки бакалавра при очной форме обучения — 4 года. Квалификация присваивается по результатам защиты выпускной работы на заседании государственной аттестационной комиссии и дает право на поступление в магистратуру.

Дипломированный специалист — лицо, получившее высшее профессиональное образование, успешно прошедшее итоговую аттестацию, подтвержденную присвоением ему квалификации дипломированного специалиста. Срок освоения образовательных программ для получения этой квалификации составляет не менее 5 лет.

Магистр — высшая квалификация, приобретаемая студентом после окончания магистратуры. Нормативный срок программы подготовки магистра (при очной форме обучения) — 2 года на базе четырехлетнего бакалавриата. Квалификация присваивается по результатам защиты магистерской диссертации на заседании государственной комиссии и дает право поступления в аспирантуру.

С 2011 г. квалификации бакалавра и магистра становятся основными квалификациями выпускников российских вузов.

В русле Болонского процесса и реформирования системы высшего образования в нашей стране осуществляется формирование сети научных и образовательных центров, объединяющей федеральные университеты, исследовательские вузы, а также крупнейшие университеты. Федеральным законом Российской Федерации от 10 февраля 2009 г. № 18-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов» дано определение двум новым видам университетов.

Федеральный университет — высшее учебное заведение, которое реализует инновационные программы высшего и послевузовского профессионального образования, интегрированные в мировое пространство, выполняет фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру наук, обеспечивает интеграцию науки и доводит результат интеллектуальной деятельности до практического применения. Федеральный университет создается по геополитическим соображениям, и основной его миссией является формирование кадрового и научного потенциалов комплексного социально-экономического развития региона. Статус федерального университета предоставляется бессрочно.

Статус федерального университета получили Дальневосточный государственный университет и др.

На статус национального исследовательского университета может претендовать университет, который эффективно занимается образовательной деятельностью, а также выполняет фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру наук.

Категория «национальный исследовательский университет» устанавливается Правительством Российской Федерации на 10 лет по результатам конкурсного отбора программ развития университетов, направленных на кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологии, техники, отраслей экономики, социальной сферы, развитие и внедрение в производство высоких технологий.

Важнейшими отличительными признаками национального исследовательского университета являются:

- способность генерирования знаний, обеспечение эффективного внедрения новых технологий в экономику;
- проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований;

- наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ послевузовской переподготовки и повышения квалификации;
- высокая степень интеграции науки и образования;
- международное признание научной и образовательной деятельности;
- эффективная система коммерциализации научных результатов.

Эффективность образования определяется его результатами в сопоставлении с целями и средствами их достижения, а также вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в обучение новых поколений искусству правильно жить не только в сегодняшней действительности, но и в будущем.

Одним из элементов реформирования высшей школы в нашей стране является внедрение универсальной, преобладающей в мире модели высшего образования, предусматривающей подготовку бакалавров и магистров. Выпускники вуза с дипломом магистра, ориентированные на научно-педагогическую деятельность, получают право занимать должности преподавателей в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Следовательно, они должны владеть психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для преподавательской деятельности.

Психологические знания преподавателя позволяют ему лучше изучать (познавать), понимать самого себя и других людей, прежде всего студентов. Познавание психики человека означает выявление и оценку его психологических свойств, состояния, направленности, отношений и особенностей познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Психолого-педагогические знания способствуют лучшей организации преподавателем образовательного процесса, выбору эффективных методов и средств обучения, взаимодействию со студентами, установлению с ними психологического контакта и в случае необходимости оказанию на них психолого-педагогического воздействия, эффективному общению с людьми, установлению благоприятного психологического климата в студенческой группе (коллективе), формированию и развитию положительной мотивации учебно-познавательной активности.

Учитывая большое значение психолого-педагогических знаний для магистрантов и аспирантов как будущих преподавателей и специалистов, призванных работать в учебных заведениях, в учебных планах их подготовки предусмотрено изучение учебной дисциплины «Психология и педагогика высшей школы». Это обстоятельство обусловило необходимость издания соответствующего учебного пособия.

Курс «Педагогика и психология высшей школы» призван решать следующие задачи:

- научить организации познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы и научного творчества;
- помочь освоить методику самообразования, научить находить новые способы решения профессионально-педагогических задач;
- на основе психолого-педагогических знаний научить осуществлять всестороннюю подготовку студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий педагогический уровень их обучения и воспитания.

В результате изучения данной дисциплины студенты должны: *иметь представление*

- об основных достижениях, проблемах и тенденциях развития педагогики высшей школы в России и за рубежом,
- о нормативных основах функционирования системы высшего образования;

знать

- сущность и закономерности процесса обучения студентов,
- педагогические основы определения целей и содержания высшего профессионального образования,
- принципы и методы обучения в высшей школе,
- основные формы организации учебного процесса в высшей школе,
- педагогические технологии и особенности их применения в высшей школе,
- сущность, цели, принципы, содержание, методы и формы воспитания студентов,
- психологические особенности студенчества,
- методы психолого-педагогической диагностики,
- психологию педагогической деятельности,
- особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;

уметь

- определять главное при отборе и структурировании учебного материала,
- прогнозировать трудности и ошибки в работе студентов,
- осуществлять контроль за качеством знаний и учебной деятельностью студентов,
- управлять психологическим состоянием группы и отдельных студентов;

иметь опыт

- дидактически перерабатывать материал науки в материал преподавания,
- применять методы психолого-педагогических исследований в организации учебного процесса.

Часть I

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 1

ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

1.1. Объект, предмет и задачи педагогики

Термин «педагогика» возник в Древней Греции. В переводе на русский язык он означает «детовожделение». Педагогами назывались наставники, воспитывающие детей аристократов.

Педагогика — это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Принято различать объект и предмет науки. *Объект* — это область действительности, которую исследует данная наука, *предмет* — способ видения объекта с позиций этой науки. Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название «образование». Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика. Но образование как объект науки изучается не только педагогикой. Его изучают философия, социология, культурология, психология, экономика и другие науки, связанные с исследованием проблем общества и человека.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс, т.е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. *Педагогический процесс* — это специально организованное взаимодействие преподавателей и учащихся с целью передачи им социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Педагогика как гуманитарная наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, прогнозирования, проектирования и организации педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития, воспитания и подготовки человека к жизни в обществе.

Педагогическая наука в условиях модернизации образования призвана решать такие задачи, как:

- исследование и вскрытие закономерностей управления образовательными и воспитательными системами;
- разработка проблемы целей и ценностей современного российского образования;
- создание научно-методических основ обновления структуры и содержания общего и профессионального образования на базе личностно ориентированного подхода в обучении;
- создание системы мониторинга качества образования на разных уровнях;
- исследование культурологических основ современного образования;
- раскрытие сущности и смысла современных воспитательных систем в сфере образования;
- разработка проблемы информатизации общего и профессионального образования;
- создание современных моделей интеграции науки и образования;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта, разработка педагогических рекомендаций по внедрению результатов исследований в практику;
- разработка новых методов, средств, форм обучения и воспитания подрастающего поколения;
- прогнозирование системы образования на ближайшее и отдаленное будущее;
- разработка методологических основ инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности;
- разработка научно обоснованных образовательных стандартов, учебных планов и программ учебных заведений различного уровня (школа, лицей, колледж, вуз);
- создание библиотек электронных учебников, тестов достижений.

1.2. Основные категории педагогики

К основным категориям педагогики относятся образование, обучение и воспитание.

Понятие «образование» определяется следующим образом: образование — это процесс и результат овладения учащимися системы научных знаний и познавательных умений и навыков, формирова-

ние на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей. В этом определении понятие «образование» используется двояко: для обозначения процесса и результата становления, формирования личности. Такой подход к определению данного понятия является общепринятым и широко используется в педагогической литературе. Чтобы избежать двойственности в определении этого понятия, В.С. Леднев предлагает закрепить термин «образование» за процессом становления личности. Рассматриваемое понятие определяется им так: *«Образование — общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социального опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности...»* [70, с. 52].

В этом процессе он выделяет три основных структурных аспекта: 1) познавательный, обеспечивающий усвоение опыта личностью; 2) воспитание типологических свойств личности; 3) физическое и умственное развитие. По его мнению, образование как процесс становления личности включает в себя три компонента: обучение, воспитание и развитие.

Исходя из такого подхода к определению данного понятия, категорию «профессиональное образование» можно рассматривать как специально организованный процесс обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста. Профессиональное образование, или учебно-воспитательный процесс формирования личности специалиста, имеет в своем составе цели и содержание образования, мотивы деятельности студентов и преподавателей, методы, средства и организационные формы обучения и воспитания, систему планирования образовательного процесса и контроля за его результатами.

Кроме процессуального аспекта категория «образование» имеет еще три аспекта: ценность, система и результат.

Ценностная характеристика образования предусматривает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как государственная ценность; образование как общественная ценность; образование как личностная ценность.

Государственная ценность образования заключается в том, что интеллектуальный, научно-технический, экономический и духовно-культурный потенциал государства непосредственно зависит от состояния и возможностей образовательной сферы. Общество также заинтересовано в том, чтобы оно состояло из образованных и воспитанных людей, призванных развивать общественные отношения, производительные силы и другие стороны общественной жизни.

Личностная ценность образования связана с материальными и духовными потребностями и интересами человека, удовлетворение которых зависит от уровня его образования и квалификации.

Здесь уместно сослаться на идею известного ученого-педагога, академика Б.С. Гершунского [35] о том, что политика развития образования в России должна быть личностно ориентированной, позволяющей наиболее полно удовлетворять естественное и неотъемлемое право каждого человека — право на получение образования с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей личности.

Образование как система включает в себя совокупность образовательных учреждений (государственных и негосударственных) различного уровня и профиля. Сюда относятся подсистемы общего и полного среднего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования.

Образование как результат учебно-познавательной деятельности учащихся на соответствующем уровне характеризуется совокупностью их интеллектуальных, личностных, поведенческих и других качеств. В результате окончания учебного заведения выпускник получает документ (аттестат или диплом), соответствующий уровню его образования.

Обучение — это активная целенаправленная познавательная деятельность учащихся под руководством преподавателя, в результате которой учащийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него развиваются познавательные и творческие способности, а также нравственные качества личности.

Понятие «воспитание» трактуется по-разному. Прежде всего, оно рассматривается как функция человеческого общества передавать новым поколениям накопленные ценности: знания, мораль, практический опыт и т.д. Исходя из этого рассматриваемое понятие определяется так: *воспитание — процесс целенаправленного влияния на сознание и поведение человека, целью которого выступает накопление им необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принимаемой обществом системы ценностей.* В этом смысле воспитание выступает объектом исследований не только педагогов, но и философов, социологов, историков и т.д.

Другое смысловое значение понятия «воспитание» связано с социализацией личности, т.е. процессом формирования и развития социально важных качеств растущего человека (мировоззренческих, нравственных, коммуникативных, профессиональных). В этом смысле воспитание включает формирующее воздействие на человека семьи, школы, средств массовой информации, окружающей среды, искусства, литературы и др.

В педагогической литературе существует и еще одно толкование понятия «воспитание», связанное с профессиональной деятельностью педагогов: *оно определяется как целенаправленная организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников и осуществляемая в рамках учебного заведения (педагогической системы).*

Развитие человека в обучении и воспитании означает освоение им внутреннего индивидуально-психического и внешнего общечеловеческого (культурного богатства) потенциала возможностей. Например, сюда относится развитие у ребенка памяти, мышления, способностей, внимания, эмоциональной сферы, интересов, эстетических качеств. Развитие рассматривается также как процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики и личности в целом.

Кроме основных категорий, в педагогике существует множество вторичных понятий (цели и содержание образования, методы, средства и формы обучения и воспитания, преподавание, учение и др.), которые раскрываются в соответствующих главах учебного пособия.

1.3. Предмет педагогики высшей школы

Предметом педагогики высшей школы выступает образовательный процесс в высшем учебном заведении как целостная педагогическая система подготовки кадров высшей квалификации. В педагогической литературе различают состав системы, в которой функционирует процесс, и структуру самого процесса. В состав педагогической системы вуза входят преподаватели, студенты, руководители кафедр и факультетов, условия функционирования образовательного (учебно-воспитательного) процесса. Структура образовательного процесса включает: цели, содержание, методы, средства и формы организации обучения и воспитания студентов (рис. 1.1).

Отличительной особенностью образовательного процесса является значительная сложность, наличие в каждом компоненте большого числа составляющих, иерархичность структуры, многосвязность элементов при их функционировании. Например, содержание высшего профессионального образования по определенному направлению подготовки (специальности) включает знания и способы деятельности из различных наук и прикладных дисциплин. Каждая наука изучается как отдельная или несколько учебных дисциплин, включающих систему понятий, законов, принципов, теорий и т.д. Каждый учебный элемент характеризуется полнотой, глубиной,

системностью и другими свойствами. Кроме того, содержание образования характеризуется также меж- и внутридисциплинарными связями, занимает центральное место в системе подготовки специалистов. На содержание образования влияют развитие науки, техники и производства, усложнение деятельности специалистов, новые требования к их подготовке и другие факторы (см. гл. 3).

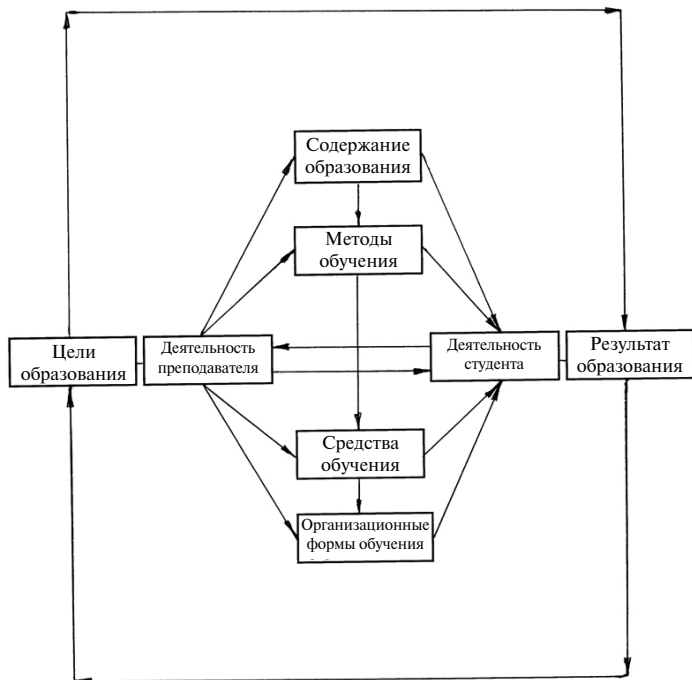


Рис. 1.1. Модель структуры образовательного процесса

Образовательный процесс в вузе — это процесс формирования личности специалиста, начиная с осознанного выбора абитуриентом соответствующей профессии, целенаправленной подготовки его к поступлению в вуз и до защиты студентом дипломного проекта.

Процесс формирования и развития будущего специалиста — это прежде всего его активная учебно-познавательная деятельность, направленная на овладение гуманитарными, общепрофессиональным и специальными знаниями, умениями и навыками. Организация учебно-познавательной деятельности студентов осуществляется профессорско-преподавательским составом вуза. Таким образом, в деятельностном плане образовательный процесс — это совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на их обучение, воспитание и развитие.

Качество образовательного процесса зависит от многих факторов, в том числе от базовых знаний, мотивов учения и личностных свойств студентов, научной квалификации и педагогического мастерства преподавателей, содержания и методов обучения, условий учебы, отдыха и быта студентов, материально-технической базы вуза и др.

Следует заметить, что существующая система образования направлена в основном на формирование у обучающихся знаний и умений, причем учебная информация на лекциях или в учебниках подается в готовом виде для усвоения. При этом задача развития творческих способностей у студентов лишь декларируется или решается очень слабо.

Творческий потенциал личности понимается нами как совокупность социальных, интеллектуальных и психофизических свойств, необходимых для создания новых продуктов культуры (информации, проектов, товаров, техники, произведений искусства и т.д.). Структурными составляющими творческого потенциала личности являются способности (познавательные, коммуникативные, профессиональные и др.), знания и умения, интересы и потребности в творческой (преобразующей) деятельности, деловые качества и общая культура. Творческий потенциал личности имеет также отношение к нравственности: он должен быть использован для созидания, а не для разрушения продуктов культуры. Согласно одному из основных принципов психологии — принципу единства сознания и деятельности — можно предположить, что творческий потенциал личности формируется, развивается и проявляется в различных видах деятельности. Следовательно, педагогическая задача профессорско-преподавательского состава вуза заключается в проектировании и организации таких видов деятельности студентов, которые в наибольшей степени способствовали бы развитию их творческого потенциала.

Какие же виды деятельности для обучающихся следует предусмотреть в образовательном процессе?

На наш взгляд, сюда относятся прежде всего такие инвариантные, общие для всех специалистов виды деятельности, как учебно-познавательная, речевая, коммуникативная, проектная, организаторская и исследовательская. Кроме того, для формирования и развития профессионально важных качеств, специальных знаний и умений необходимо организовать квазипрофессиональную деятельность. В настоящее время в процессе обучения реализуются в основном первые два вида деятельности. Задача состоит в том, чтобы, проектируя образовательный процесс в целом и по каждой дисциплине в отдельности, предусмотреть реализацию всех видов деятельности в их органическом единстве.

1.4. Место педагогики высшей школы в системе наук

Педагогика высшей школы как наука о закономерностях обучения и воспитания студентов связана со многими науками, прежде всего с психологией и общей педагогикой (рис. 1.2).

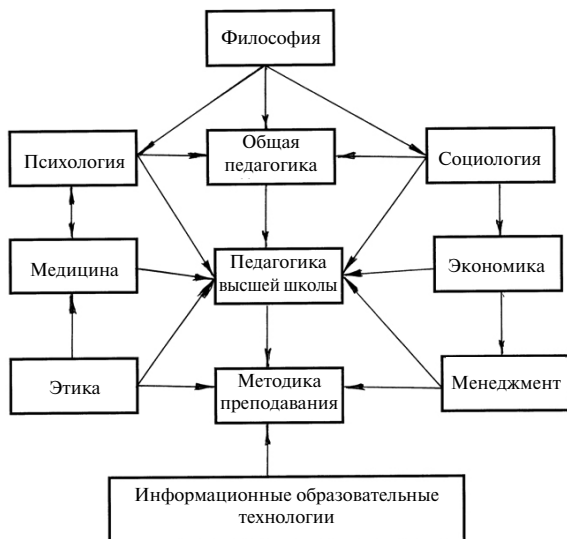


Рис. 1.2. Связи педагогики высшей школы с другими науками

Психология — это область гуманитарного антропологического знания. Предметом психологии человека являются закономерности возникновения, формирования, развития, функционирования и проявления индивидуальной и групповой психики в различных условиях жизни и деятельности людей. Материальной основой психического выступает головной мозг. Психика человека является функцией нервной системы, поэтому в понимании психических процессов и явлений большое значение имеет физиология высшей нервной деятельности, которая изучает строение и закономерности работы коры головного мозга.

Современная психология представляет собой ряд научных дисциплин, связанных с различными областями этой науки и видами человеческой деятельности.

Общая психология выступает базовой по отношению к другим отраслям психологических знаний. Она включает методологию психологической науки, разрабатывает понятийный аппарат, раскрывает закономерности формирования и развития психических явлений, свойств и состояния, изучает сознание, речь, деятельность и личность человека.

Возрастная психология исследует закономерности формирования и развития психики человека начиная с рождения, затем в разные периоды жизни и деятельности.

Педагогическая психология имеет своим предметом изучение психологических закономерностей обучения и воспитания человека. Она исследует формирование у учащихся мышления, изучает проблемы управления процессом усвоения знаний, приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выясняет психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, взаимоотношения между учителем и учеником и отношения в ученическом коллективе, психологические особенности учебно-воспитательной работы с детьми, обнаруживающими отклонения в психическом развитии, психологическую специфику работы со взрослыми в процессе их обучения и т.д.

Психология выступает одной из базовых наук для педагогики, социологии и этики, поскольку для них основным объектом является человек и социум, организация, мотивирование и профилактика поведения и деятельность людей, а также формирование (социализация) и развитие личности.

Как отмечал великий русский педагог К.Д. Ушинский, чтобы всесторонне воспитывать человека, его надо знать во всех отношениях, постоянно наращивать это знание и учитывать его как в научных разработках педагогических, этических, правовых проблем, так и в практической деятельности.

Для педагогики и психологии высшей школы актуальными являются такие вопросы, как формирование у студентов творческих способностей, выявление факторов, влияющих на успешность процесса обучения, адаптация студентов к условиям вуза, мотивация их познавательной активности и т.д.

Общая педагогика, являющаяся базовой научной дисциплиной, раскрывает общие закономерности педагогического процесса, разрабатывает теоретические основы обучения и воспитания, методы их исследования, изучает вопросы управления образовательными системами.

Как известно, *философия* является методологической основой других наук, в том числе психологии и педагогики. Она определяет такие категории, как личность, деятельность, потребности, интересы, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., которые широко используются в психологии, педагогике и социологии. Философия разрабатывает методологию исследований и вооружает психологию и другие науки научными методами. Она способствует пониманию наиболее общих законов развития объективной реальности, истоков

жизни, смысла человеческого существования, а также причин происходящих в сознании человека процессов и явлений. Философия вносит решающий вклад в формирование мировоззрения человека.

Педагогика опирается также на социологические знания. Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией воспитательной работы, студенческого досуга, деятельности органов студенческого самоуправления и др. В структуре социологической науки развиваются такие направления, как социология образования, социология студенчества и др.

Психология и педагогика тесно связаны с биологическими науками, изучающими человека как биологический вид. Сюда относятся науки *биология* (анатомия и физиология человека) и *медицина*. Проблема соотношения природных и социальных факторов психического развития человека — одна из центральных для психологии. Медицинские знания необходимы для систематического обследования состояния здоровья преподавателей, студентов и сотрудников вуза, для профилактики заболеваний и лечения больных.

На стыке психологии и социологии находится *социальная психология*, предметом которой выступают личность в группе, межличностные отношения и общение, социально-психологические явления и процессы в коллективе и т.д.

Связь *этики* и *психологии* отражается в разработке проблемы взаимоотношений человека с другими людьми, установлении закономерных связей между психикой и нравственностью человека.

Педагогика и психология высшей школы как прикладная дисциплина связана также с *экономической наукой*. Современный специалист, в том числе преподаватель, должен хорошо разбираться в экономических вопросах, владеть такими понятиями, как «рентабельность производства», «прибыль», «себестоимость продукции» и т.д. В условиях рыночной экономики большое значение имеют проблемы финансирования вуза, себестоимости образовательных услуг, конкурентоспособности выпускников, заработной платы преподавателей и другие вопросы.

Менеджмент направлен на улучшение системы управления вузом и его подразделениями, внедрение современных методов руководства педагогическим коллективом и мотивации педагогического труда.

На стыке психологии и менеджмента развивается новая прикладная дисциплина — *психология менеджмента*, основы которой раскрыты нами в отдельной книге [178].

В современных условиях всеобщей компьютеризации огромное значение в деятельности любого человека приобретают *знания и умения в области информатики и информационных технологий*. Многие функции преподавателя, связанные со сбором и обработкой информации, с учетом и контролем, с обучением и управлением, могут и должны передаваться компьютеру.

Таким образом, педагогика и психология высшей школы связана со многими науками, знание которых способствует, с одной стороны, лучшему пониманию психических процессов, явлений и свойств, с другой стороны, улучшению (даже оптимизации) различных сторон жизнедеятельности людей (развития, обучения, воспитания, общения, лечения, управления и т.д.).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что является предметом педагогики?
2. Какие задачи решает педагогическая наука?
3. Кратко раскройте сущность основных понятий педагогики: обучения, воспитания и образования.
4. Какова структура образовательного процесса в вузе?
5. Охарактеризуйте связи психологии и педагогики с другими науками.

Глава 2

ЦЕЛИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Проблема определения целей образования

Для построения научно обоснованной системы подготовки специалистов с высшим образованием необходимо прежде всего определить цели обучения, воспитания и развития студентов. Цели образования наряду с содержанием, методами и формами деятельности педагогов и обучающихся, результатами обучения и воспитания относятся к основным компонентам педагогического процесса. *Цели образования – это предполагаемый результат учебно-воспитательного процесса, к достижению которого стремятся как преподаватели, так и обучающиеся.*

Следует отметить слабую разработанность проблемы определения целей образования в педагогике и в системе высшей школы. Например, в учебном пособии «Педагогика и психология высшей школы» [113] вопрос о целях высшего образования вообще не ставится.

Слабая разработанность рассматриваемой проблемы отмечается Г.П. Щедровицким: «Как это ни странно, но педагогическое учение о целях образования у нас почти совсем не разработано» [181, с. 94]. Академик Российской академии образования В.П. Беспалько отмечает, что отсутствие четко поставленных педагогических целей образования и воспитания характерно не только для педагогической науки, но и для практики. Он констатирует: «....сегодня учебно-воспитательный процесс осуществляется, как это ни парадоксально, без четкой постановки цели и без объективного учета его результатов. А это и есть откровенный формализм, прочно укоренившийся в нашей педагогической жизни» [16, с. 31].

В педагогической практике цели образования описываются лишь перечнем знаний и умений или содержат общие указания на необходимость обеспечения фундаментальной подготовки учащихся, всестороннего их развития и т.д.

Исследование и определение целей образования направлено на поиск ответов на вопросы: для чего учить и готовить обучающегося? какие задачи он должен уметь решать? какими знаниями и умениями он дол-

жен владеть и на каком уровне? какими должны быть его личностные качества? От правильного определения целей общего и профессионального образования зависит эффективность реализации остальных компонентов учебно-воспитательного процесса. Цели образования определяют направление деятельности преподавателей и учащихся, являются критериями отбора содержания и выбора методов обучения и воспитания, оценки результатов образовательного процесса. Знание учащимися этих целей способствует развитию их интересов, познавательной активности, целеустремленности, упорства и работоспособности.

Определение и описание целей образования является одной из основных задач проектирования научно обоснованной педагогической системы. Разработка проблемы определения целей образования — актуальная, но недостаточно исследованная область педагогики высшего образования.

Способы определения цели высшего профессионального образования. Обобщенные цели образования как социальный заказ общества сформулированы в Законе Российской Федерации «Об образовании» и образовательном стандарте. В законе «Об образовании» утверждается, что государственная политика в образовательной сфере должна основываться на принципах гуманизма, приоритете общечеловеческих ценностей, способствовать охране жизни и здоровья человека, свободному развитию личности, воспитанию учащейся молодежи в духе высокой гражданственности и любви к Родине.

В теоретических работах и учебниках по педагогике в качестве главной цели общего образования выдвигается подготовка молодежи к труду и самостоятельной жизни в обществе, умственное и физическое развитие личности. Для достижения этой цели определен ряд задач обучения и воспитания учащихся, в том числе вооружение учащихся знаниями основ наук и умениями самостоятельно пополнять их и применять на практике; формирование у молодого поколения научного мировоззрения, нравственное воспитание; развитие культуры учащихся, укрепление их здоровья, эстетическое и физическое воспитание; подготовка их к активной трудовой и общественной деятельности; сознательный выбор профессии. Как видно из этого перечня, цели и задачи образования носят слишком обобщенный характер, по ним невозможно спроектировать научно обоснованную педагогическую систему, разработать критерии оценки результатов учебно-воспитательного процесса.

По мнению В.П. Беспалько, *цель в любой педагогической системе должна быть поставлена диагностично*. Он предполагает, что цель образования будет определена диагностично, если:

а) дано точное и определенное описание формируемого личностного качества;

б) имеется способ однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;

в) возможно измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения.

В.П. Беспалько полагает, что общая цель работы средней общеобразовательной школы — личностная подготовка учащихся к труду в народном хозяйстве. Такая цель будет диагностичной, если определить требования к качествам личности выпускника школы, т.е. разработать квалификационную характеристику или модель личности выпускника. Используя личностный подход к диагностическому формулированию целей школьного образования, опираясь на психологическую структуру личности, В.П. Беспалько предпринял попытку определить трудовые, нравственные, мировоззренческие и эстетические качества личности выпускника школы и диагностируемые признаки этих качеств [16].

Г.П. Щедровицкий утверждает: «Для того чтобы перестраивать существующую систему обучения и воспитания или строить новую, нужно иметь проект предстоящего продукта этой системы — конкретное и многостороннее описание человека будущего общества, нужно ясно себе представлять, какие деятельности должен будет совершать этот человек, какими будут его взгляды на мир и отношения к другим людям» [181, с. 94].

Какими же качествами должен обладать выпускник вуза по той или иной специальности? Что он должен знать и уметь делать, какие требования предъявляются к его профессиональной компетенции, мировоззренческой, управленческой, коммуникативной, нравственно-культурной и физической подготовке?

Государственным документом, регламентирующим требования к знаниям и умениям специалиста, к содержанию образования по конкретной специальности, является государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственный образовательный стандарт по специальности содержит: общую характеристику (длительность обучения, квалификационную степень, характеристику сферы и объектов профессиональной деятельности, виды деятельности); общие требования к образованности специалиста, требования к знаниям и умениям по циклам дисциплин; обязательный минимум содержания профессиональной программы и объем часов по всем дисциплинам, кроме специальных и региональных (их содержание — прерогатива вуза). Кроме того, он устанавливает общую продолжительность теоретического и производственного обучения, экзаменационных сессий и каникул.

Однако в этом документе не раскрываются решаемые специалистом задачи, недостаточно определяются требования к деловым, нравственным, коммуникативным и другим качествам специалистов.

Попытка преодолеть эти недостатки предпринята при разработке государственных образовательных стандартов третьего поколения (федеральных государственных образовательных стандартов). Отличительная особенность новых стандартов состоит в том, что в них на смену стандартизации требований к содержанию образования приходят требования к результатам обучения, представленные в форме совокупности компетенций, ориентированные на профессиональные стандарты и основанные на приоритете адекватности образовательных результатов потребностям общества и рынка труда. Другая особенность — введение профилей в структуру нового поколения стандартов позволяет существенно сократить перечень специальностей подготовки и обновить перечень дисциплин, с тем чтобы обеспечить формирование запланированных компетенций. Обязательное функциональное назначение федеральных государственных образовательных стандартов связывают с формированием обновленного перечня направлений подготовки в системе высшего профессионального образования, позволяющего обеспечить высокое качество подготовки специалистов в условиях двухступенчатой системы высшего образования. По замыслу методологов, введение новых свобод высших учебных заведений будет способствовать реализации инновационных образовательных программ в вузах и повышению конкурентоспособности отечественного образования на европейском и мировом уровнях.

По мнению известного психолога Н.Ф. Талызиной, исходным положением при разработке целей подготовки специалистов с высшим образованием является принцип связей обучения с жизнью. Она утверждает, что при разработке целей образования необходимо руководствоваться требованиями общества к специалисту, т.е. реализовать «социальный заказ». *Рекомендуется описать цели образования на языке задач, решаемых специалистом в профессиональной деятельности.* Автор считает, что определение целей образования означает моделирование специалиста. Основой целеполагания и моделирования является деятельностьный подход, где усваиваемые теоретические знания и практические умения рассматриваются как элементы деятельности [152].

Опираясь на деятельностьный подход к теории усвоения социального опыта, А.А. Вербицкий утверждает, что *основная цель профессионального образования заключается в формировании целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период его обучения.* Кроме того, целями образования он считает общее и профессиональное развитие личности, включая способности, систему отношений к людям, к миру и к себе [28].

Цели профессионального образования рассматриваются также в исследованиях зарубежных авторов. Так, например, цели инженерного образования в США сформулированы Американским обществом инженерного образования в специальном докладе [109]. Авторы доклада считают, что важнейшими целями инженерного образования являются: развитие у студентов имеющихся врожденных задатков; формирование специалистов, способных сознательно и компетентно выполнять инженерные функции; овладение студентами научными принципами и основными знаниями в области избранной специальности; выработка у студентов важнейших умений и навыков решения инженерных задач; формирование у них интереса к профессии инженера и стремления к совершенствованию профессиональных знаний и умений.

2.2. Иерархия целей высшего профессионального образования

Профессиональное образование рассматривается нами как специально организуемый процесс обучения, воспитания и развития личности студента, направленный на его подготовку к профессиональной и гуманитарной деятельности. В структурном плане оно включает в себя: цели и содержание образования; мотивы деятельности преподавателей и студентов; методы, средства и организационные формы образования. В функциональном плане процесс образования представляет собой совместную деятельность преподавателей и студентов, направленную на достижение целей образования. Любая деятельность, в том числе и образовательная, включает такие функции, как целеполагание, мотивацию, планирование, организацию, координацию, контроль и оценку.

Проектирование профессионального образования означает определение и описание всех его структурных и функциональных элементов. В результате этой работы должны быть получены ответы на следующие вопросы: каким должен быть выпускник учебного заведения? чему и как учить студентов для достижения целей? как планировать и организовать учебно-воспитательный процесс? как контролировать и оценивать (диагностировать) его результаты?

При проектировании профессионального образования необходимо опираться на *личностно-деятельностный подход, предполагающий, что формирование и развитие личности будущего специалиста осуществляется в процессе его активной деятельности.* Ориентация на личность и деятельность будущего специалиста относится ко всем структурным элементам процесса образования.

Личностно-деятельностная направленность профессионального образования имеет важные методологическое и практическое значения и позволяет более четко определить цели педагогического процесса.

Как отмечает А.М. Новиков, российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школы длительное время находились на позициях гностического (знаниевого) подхода: основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся школ и у студентов прочных систематизированных знаний, умений и навыков. Сейчас акцент меняется — от гностического подхода к деятельностному: *основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности личности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду*. Знания же из основной цели образования превращаются в средство развития личности обучающихся [99].

В результате педагогического исследования рассматриваемой проблемы, данные которого изложены в докторской диссертации [174], нами была выдвинута идея о том, что цели высшего или профессионального образования нужно представить в виде иерархии целей обучения, воспитания и развития студентов, имеющей три уровня.

Первый (высший) уровень отражает цель разностороннего развития и воспитания личности будущего специалиста. Она сформулирована в государственном образовательном стандарте соответствующего уровня профессионального образования и теоретических работах по воспитанию личности.

Одной из основных задач современного образования становится не только обучение законам природы и общества, но и помощь в деятельном овладении гуманистической методологией творческого преобразования мира и гармонизации отношения в системе «человек — природа — общество». *Главная цель высшего образования — формирование и развитие творческого потенциала личности*. Образование также должно быть пронизано общечеловеческими ценностями. Сегодня думающий специалист обязан наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения и уметь преодолевать конфликты и противоречия; он должен обладать культурой многокритериальной постановки решения задач.

Разностороннее развитие личности предполагает формирование разнообразных потребностей, интересов, способностей, эстетических, нравственных и других качеств. Развитие этих качеств означает проявление их многообразия, иерархичности, повышение степени содержательности. Когда речь идет об идеале разносторонне развитой личности, то подразумевается, что данное развитие будет гармоническим. Гармоническая личность находится в единстве с миром, людьми и с собой.

Для достижения этих целей должны быть решены следующие задачи:

- воспитание у студентов разносторонних ценностных ориентаций на основе потребностей и интересов личности, в том числе в области выбранной профессии;

- умственное и физическое развитие обучающихся;
- формирование у обучающихся научного мировоззрения;
- нравственное и правовое воспитание, воспитание уважения к законам, требование к соблюдению норм общественного поведения;
- эстетическое воспитание;
- трудовое и профессиональное воспитание;
- воспитание чувства патриотизма, уважения к истории своего народа, государства, к родному языку.

Второй уровень — это уровень специальности. Он включает цели подготовки специалистов в соответствии с требованиями модели личности специалиста, задачи, решаемые специалистами на производстве, а также знания, умения, способности и другие качества личности, необходимые для решения производственных и социальных задач.

Третий уровень — уровень дисциплин, определяющий цели их преподавания. На этом уровне цели образования устанавливаются как обобщенные знания и способы деятельности, формируемые у студентов, воспитательные и развивающие цели преподавания той или иной дисциплины.

К важнейшим интегральным задачам любой дисциплины относятся: обеспечение ее реального вклада в методологическую, теоретическую и технологическую подготовку студента к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности; целенаправленное формирование и развитие умений использовать научные знания; обеспечение мотивации к изучению всех дисциплин и овладения профессией; развитие творческого мышления, интеллекта на основе целостного подхода к обучению.

Следует отметить, что цели профессионального образования по каждому из трех уровней отражаются в соответствующих документах. Так, например, цели первого уровня определены в Законе «Об образовании» и Концепции модернизации системы образования в Российской Федерации; цели второго уровня — в государственных образовательных стандартах (по специальностям), цели третьего уровня — в учебных программах изучаемых дисциплин.

Приведем примеры определения целей профессионального образования для каждого уровня (фрагменты целей).

В Концепции модернизации российского образования **цель** профессионального образования сформулирована следующим образом: «Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности,

удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования».

Пример определения целей профессионального образования бакалавра. В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отражены требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника высшей школы. Они являются общими для бакалавров всех специальностей. Приведем содержание этих требований к образованности бакалавра. Бакалавр должен:

- быть знаком с основными учениями в области гуманитарных и социально-экономических наук и способным научно анализировать социально значимые проблемы и процессы; уметь использовать методы этих наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;
- знать этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, уметь учитывать их при разработке экологических и социальных проектов;
- иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в неживой и живой природе, понимать возможности современных научных методов познания природы и владеть ими на уровне, необходимом для решения задач при выполнении профессиональных функций;
- быть способным продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде;
- иметь научное представление о здоровом образе жизни, владеть умениями и навыками физического самосовершенствования;
- владеть культурой мышления, знать его общие законы, быть способным в письменной и устной форме правильно (логично) оформить его результаты;
- уметь на научной основе организовать своей труд, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности;
- быть способным в условиях развития науки и изменения социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, уметь приобретать новые знания, используя современные образовательные технологии;
- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний;
- быть способным к проектной деятельности в профессиональной сфере на основе системного подхода, уметь строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять качественный и количественный анализ;

- уметь поставить цель, сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, и использовать для их решения методы изученных наук;
- быть готовым к кооперации с коллегами и работе в коллективе, иметь представление о методах управления, уметь организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в условиях противоречивых требований, знать основы деятельности;
- быть методически и психологически готовым к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над дисциплинарными проектами.

Примечательно, что среди других знаний бакалавра авторами государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования выделены знания основ управленческой и педагогической деятельности. Однако для полного описания личности современного специалиста в соответствии с предложенной нами структурой модели требований стандарта явно недостаточно.

Далее в образовательном стандарте профессионального образования по конкретной специальности приводятся требования к знаниям и умениям, необходимым в практической деятельности специалиста.

Пример определения целей обучения одной из учебных дисциплин — «Психологии менеджмента». Основная цель обучения — формирование у студентов системы знаний и способов деятельности, необходимых для успешного решения социально-управленческих и психолого-педагогических задач в трудовых коллективах.

В результате изучения курса студенты должны знать:

- социально-психологические функции и задачи менеджмента;
- требования к личности и деятельности менеджера (далее приводится перечень других знаний согласно учебной программе).

Они должны уметь:

- раскрывать и объяснять теоретические вопросы психологии менеджмента, выступать с докладом;
- составлять социально-психологический портрет специалиста, дать ему характеристику (далее проводится перечень других умений).

Развивающее значение дисциплины. Изучение психологии менеджмента, вовлечение студентов в различные виды индивидуальной или групповой деятельности на практических занятиях способствуют развитию у них:

- познавательных и профессиональных интересов;
- речевых, коммуникативных и организаторских способностей;

- рефлексивного мышления, связанного с самооценкой личности, тестированием личностных качеств;
- умений работать в группе (общение, сотрудничество, взаимопонимание);
- умения подготовить и принимать управленческие решения;
- творческих способностей в результате обсуждения и решения проблемных задач по психологии менеджмента.

Воспитательное значение дисциплины. Изучение данной дисциплины способствует:

- формированию у студентов гуманистического мировоззрения, основанного на знаниях о личности, гуманистической психологии, личностно ориентированной педагогике и т.д.;
- формированию ценностных ориентаций, направленных на овладение духовными ценностями (знания и компетентность, отношения и общение с людьми, познание и творчество, культура и искусство, вера и мировоззрение, язык и речь);
- нравственному воспитанию студентов (связи психологии и педагогики с этикой, выделение в структуре личности менеджера нравственных качеств, этические аспекты в его деятельности и отношениях с подчиненными);
- эстетическому воспитанию студентов (культура общения и управленческого труда менеджера, дизайн на рабочих местах сотрудников и руководителя, техническая эстетика и др.).

2.3. Модель личности специалиста

Как установлено, решение проблемы определения целей высшего профессионального образования связано с моделированием личности и деятельности специалиста соответствующего направления подготовки (специальности). Руководствуясь принципом единства сознания и деятельности, пониманием роли деятельности в формировании личности, мы считаем, что суть подхода к проблеме моделирования личности специалиста состоит в следующем.

На основе анализа реальной производственной и социально-гуманитарной деятельности специалиста того или иного профиля с учетом прогноза развития данных областей науки и техники и общих требований, предъявляемых обществом к специалистам с высшим (или средним профессиональным) образованием, структурируется их образ (модель). Если он определяется как совокупность качеств и свойств работников, то мы имеем дело с моделью личности

специалиста. Если он представлен через описание видов деятельности или списка решаемых задач, то речь идет о модели деятельности специалиста. Модель личности специалиста — это описание совокупности его качеств, обеспечивающих успешное выполнение задач, возникающих в производственной и гуманитарной деятельности, а также его самообучение и саморазвитие с учетом динамичности развития личности, организаций и общества.

Модель личности специалиста выступает в качестве того идеального образа, формирование которого становится целью системы высшего образования. Для того чтобы определить пути и средства достижения этой цели, необходимо оптимизировать учебные планы и программы, построить систему средств, способов и приемов воздействия, способствующих формированию у студентов качеств, заданных моделью личности специалиста.

Качества, из которых складывается структура модели специалиста. Модель специалиста строится из инвариантных, базовых свойств личности и тех качеств, которые обусловлены требованиями общества, профессиональной и социально-гуманитарной деятельности.

В результате проведенного нами исследования проблемы определения целей профессионального образования установлено, что личность будущего специалиста необходимо анализировать на трех уровнях: 1) личность как индивидуальность; 2) личность как гражданин (член общества); 3) личность как субъект деятельности.

На *первом уровне* личность специалиста рассматривается как индивидуальность, как человек, обладающий разумом, речью, потребностями, способностями, физическими и духовными качествами. Каждый человек отличается особенностями темперамента, чертами характера, эмоциональной сферой, волевыми качествами, особенностями восприятия, памяти и мышления.

На *втором уровне* специалист характеризуется как член общества, как носитель социально значимых функций и личностных качеств. Сюда относятся: мировоззрение, ценностные ориентации, нравственные, эстетические и другие социальные качества личности.

На *третьем уровне* специалист выступает как субъект различных видов деятельности — познавательной (учебной и исследовательской), коммуникативной, профессиональной, игровой и др. В структуре личности как субъекта деятельности выделяют знания, умения, навыки и способности, в том числе познавательные, коммуникативные, организаторские и профессиональные.

Таким образом, в результате синтеза качеств личности будущего специалиста на трех уровнях ее структуру можно представить в виде, представленном на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Графическая модель личности специалиста

Содержание индивидуально-психологических свойств личности раскрывается в общей психологии. Опираясь на эти знания и используя совокупность психодиагностических методов, можно определить наиболее значимые индивидуальные свойства каждого студента – тип темперамента, черты характера, способности, состояние здоровья и др. Содержание свойств личности как гражданина и субъекта деятельности раскрыто нами на примере менеджера (см. разд. 2.4).

Требования к знаниям и умениям специалиста отражаются в государственном образовательном стандарте высшего или среднего профессионального образования (по соответствующей специальности). К сожалению, существующие образовательные стандарты в части целей образования ограничиваются перечнем обобщенных знаний и умений по специальности и по учебным дисциплинам; в них не отражается личностный компонент образовательного процесса, не раскрываются цели и содержание воспитания студентов.

Представленная структура личности специалиста позволяет уточнить цели и задачи образования и воспитания студентов.

Индивидуально-психологические свойства личности имеют двойственную природу – генетическую и социальную (кроме темперамента). На основе наследственных и социальных факторов эти свойства

начинают проявляться в раннем детстве и нуждаются в развитии. Цель воспитания в этом аспекте заключается в создании необходимых условий для физического и психического развития личности в течение всей активной жизни человека, включая и студенческие годы.

Какие же требования предъявляются нашим обществом к современному специалисту, т.е. каков социальный заказ общества к высшей школе? Эти требования определяются на основе изучения философских, социологических, психологических подходов к изучению личности специалиста, директивных документов о высшей школе, а также путем анализа деятельности специалистов (дополнительно к тем требованиям, которые отражены в государственном образовательном стандарте профессионального образования).

Современный специалист прежде всего должен быть интеллигентом, человеком высокой культуры, образованности и воспитанности. Быть интеллигентом — это значит быть способным не только участвовать в производстве продукции (материальной, информационной, духовной и др.), но и осознавать их ценность для человека и общества в целом, ее связь с культурой, чувствовать личную ответственность за сохранение и воспроизводство духовных ценностей. Интеллигентному человеку присущи такие важнейшие качества, как порядочность, честность, способность к критическому мышлению, духовная свобода, гуманизм, чувство собственного достоинства, уважение к личности другого человека и т.д.

По мнению А.И. Половинкина, современный интеллигентный специалист должен соответствовать следующим требованиям: для него превыше всего честь и доброе имя (дороже жизни); в жизни и деятельности истинного интеллигента интересы и дела Отечества всегда стоят неизмеримо выше личных интересов; его отличают высокий профессионализм, творчество и новаторство; ему свойственно стремление к справедливости, уважительное отношение, доброжелательность и милосердие к любому человеку; познание и осмысление им мировой и отечественной культуры; у него есть собственная точка зрения по любому актуальному вопросу современности и ее пропаганде; он умеет использовать для этого современные средства информации и знает хотя бы один иностранный язык; для него характерна постоянная работа по воспитанию детей и подростков — духовному воспроизводству себе подобных [122].

В условиях гуманизации и демократизации общественных, производственных и управленческих отношений возрастает значение гуманитарных знаний специалистов. Независимо от профессии каждый специалист должен обладать знаниями в областях философии, истории, социологии, психологии, педагогики, экологии, культурологии, этики и эстетики. Гуманитарная подготовка будущих специалистов должна быть направлена на формирование и развитие у них социаль-

но значимых качеств. Кроме того, она способствует развитию таких качеств, как широта кругозора, умение логически, ясно и убедительно излагать свои мысли (устно и письменно), умение заниматься самообразованием. *Современному молодому человеку должны быть присущи высокая политическая культура и общественная активность, ответственное отношение к труду, высокие нравственные качества, правовая активность, нетерпимость к любым нарушениям правовых и этических норм.* Наше общество заинтересовано в том, чтобы каждому человеку были присущи чувства дружбы и братства, объединяющие все нации и народности страны, высокая культура межнационального общения, нетерпимость к проявлениям национализма и шовинизма, национальной ограниченности и национального эгоизма.

Как было отмечено выше, в структуре личности выделяется также направленность, которая характеризуется ее потребностями, интересами, склонностями, убеждениями и целевыми установками. Следовательно, в данной подструктуре личности специалиста необходимо выделить его профессиональную направленность, интерес к профессии и специальности, систему целей и мотивов, способствующих качественному выполнению служебных обязанностей, духовные и общественные потребности, склонности к творчеству. Кроме того, сюда относятся: научное мировоззрение, патриотизм, принципиальность, ответственность за порученный участок работы, правовая убежденность и активность.

При уточнении требований к современному специалисту целесообразно также использовать компетентностный подход. *Компетентность — это обладание знаниями, умениями и способностями, которые необходимы для исполнения профессиональных должностных обязанностей.* В перечне компетентностей, определяющих структуру профессиональной подготовки специалистов, можно выделить:

- наличие знаний по гуманитарным, социально-экономическим, естественнонаучным, общепрофессиональным и специальным дисциплинам в соответствии с государственным образовательным стандартом (по соответствующей специальности);
- профессиональную компетентность (умение и способности решать задачи в пределах профессии и должностных обязанностей);
- системную компетентность (умение корректировать и улучшать системы, умение вести мониторинг и коррекцию деятельности, понимание взаимосвязи социальных, организационных и технических систем);
- компетентность в распределении ресурсов (умение распределять время, деньги, материалы, финансы и т.д.).

Кроме того, важными являются базовые (ключевые) компетентности, которыми должен владеть каждый специалист независимо от специальности.

1. *Познавательная компетентность.* Умение и способности заниматься самообразованием. Современный специалист должен обладать «запасом прочности» на будущее: при быстром возрастании объема научно-технической информации учебное заведение не в состоянии снабдить молодого специалиста на всю жизнь. Он должен быть готов к непрерывному самообразованию, уметь самостоятельно работать с научно-технической, экономической или другой литературой. В какой бы области ни работал специалист, он должен быть мобильным, способным непрерывно повышать свою квалификацию, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям деятельности. Решающее значение для выпускника высшей школы приобретает не только система конкретных знаний и способов деятельности, но и умение самостоятельно их добывать, систематизировать и использовать.

2. *Информационно-компьютерная компетентность.* В условиях информатизации и компьютеризации всех отраслей народного хозяйства и общества в целом возрастает значение компетентности специалистов в данной области. Умение рационально использовать компьютер в своей профессиональной деятельности становится важным показателем полноценности современного специалиста. В структуре информационно-компьютерной компетентности можно выделить: умение организовывать и поддерживать файлы, интерпретировать и передавать информацию, использовать Интернет и т.д.

3. *Креативная компетентность.* Новое качество выпускника вуза определяется не только объемом приобретенных знаний и умений, но и его способностями к творческому (креативному) мышлению, являющимся основным фактором эффективной деятельности специалиста в непрерывно изменяющихся условиях экономики. К творческим способностям относятся: изобретательность, гибкость и критичность ума, интуиция, способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.

4. *Коммуникативная компетентность.* Производственная деятельность специалистов в основном осуществляется в трудовых коллективах (группах). В условиях коллективного труда возрастает роль психологических факторов межличностного общения, умения специалистов совместно действовать и принимать решения в процессах управления сложным производством при дефиците ресурсов и времени. Это значит, что современный специалист должен быть подготовлен к коллективной деятельности, уметь сочетать свои знания, умения и навыки с деятельностью других специалистов, обладать коммуникативной компетентностью. К коммуникативным качествам специалиста относятся: внимательность и интерес к людям, способность устанавливать и поддерживать нормальные взаимоотношения с людьми, вести с ними деловое и неформальное общение, эмпатийность, умение

изучать и учитывать в коммуникации социально-психологические и индивидуально-типологические особенности людей, умения слушать, организовывать и проводить деловые беседы, переговоры, совещания и дискуссии, готовить деловые письма и т.д.

5. *Социально-психологическая компетентность.* Способность понимать психологическое состояние человека и адекватно реагировать на него, а также умения пользоваться методами психолого-педагогической диагностики, составлять социально-психологический портрет (характеристику) специалиста, определять состояние социально-психологического климата в группе, применять социально-психологические методы руководства коллективом.

6. *Компетентность в здоровьесбережении.* Это умение реализовывать идеи здорового образа жизни на практике, поддерживать культуру здоровья; быть ответственным за свое здоровье и здоровье других людей; способность к физическому развитию с помощью различных упражнений (закаливающих, тренировочных, на развитие силы, выносливости, быстроты, гибкости); умение психологического саморегулирования; способность к духовно-нравственному развитию; гармоничное физическое, психологическое и духовное развитие; свобода от зависимостей (алкоголизма, наркомании, курения, попадания в деструктивные секты и т.д.).

7. *Компетентность в ценностно-смысловой ориентации в мире.* Сюда относятся: уважительное отношение к достижениям человечества; гуманизм; осознание самоценности индивидуальности; приверженность к таким духовным ценностям, как истина, добро, красота, свобода и т.д.; признание безусловного приоритета истины; ценность богатства нравственно-эстетических чувств и переживаний, порожденных общением с природой; ценностные ориентации, мотивирующие экологически обоснованные (экологически сообразные) поведение и деятельность, и новый качественный уровень отношений между человеком и социоприродной средой (понимание биосферы как фундамента жизни, а не как источника ресурсов; максимальное ограничение невежества по отношению к биосфере, которое разрушает ее; активная, экологически нравственная жизненная позиция и т.д.).

В условиях рыночной экономики кроме отмеченных выше требований к личности современного специалиста выделяют следующие качества: способность принимать правильные решения; персональная ответственность; умение совместно работать и способность побуждать других людей работать сообща с целью достижения поставленной цели; стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников; готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения; способность разрешать конфликты, эффективно работать в качестве подчиненного.

Развивающаяся в России рыночная экономика ставит перед высшей школой и ее выпускниками новые проблемы. Одна из них — отсутствие гарантии трудоустройства выпускника по специальности. Следовательно, современный специалист должен обладать профессиональной мобильностью, т.е. способностью оперативно менять профиль своей деятельности. Для формирования и развития профессиональной мобильности будущих специалистов, на наш взгляд, необходимо:

- в образовательных стандартах и программах предусмотреть достаточно широкую профилизацию;
- студентам наряду с основной специальностью дать дополнительную специальность, например по иностранному языку, экономике, менеджменту, маркетингу и т.д.;
- совершенствовать содержание и методы обучения студентов путем внедрения современных образовательных технологий.

Необходимо также учитывать тот факт, что современный специалист зачастую должен в совершенстве владеть несколькими профессиями. Например, владелец малого предприятия должен быть и руководителем, и бухгалтером, и снабженцем, и экспедитором.

Очевидно, что эти требования к современному специалисту должны быть отражены в целях профессионального образования и последовательно реализованы в содержании и технологиях образовательного процесса. Уровень сформированности этих свойств у выпускников вуза наряду со знаниями и умениями является одним из главных критериев оценки их профессиональной компетентности.

2.4. Компетентностный подход в образовании

В разработку понятийного аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании большой вклад внесли исследования В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и др.

И.А. Зимняя выделяет следующие пять причин ориентации на компетентностный подход в образовании: 1) тенденцию интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданной Болонским процессом; 3) происходящую в последнее время смену образовательной парадигмы; 4) богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»; 5) предписания органов управления образованием (Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004).

Тенденция движения от понятия «знание» к понятию «компетентность» является общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных начал в современном производстве не покрывается традиционными понятиями «знания», «умения» и «навыки». Более адекватным становится понятие «компетентность».

Для современного специалиста важны не столько знания, сколько способность применять их для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни. При таком подходе знания становятся познавательной базой компетентности специалиста.

Что же такое компетентность?

Британский психолог Дж. Равен под *компетентностью* понимает специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [130].

По мнению И.А. Зимней, *компетентность* – это некоторые внутренние потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в деятельности.

Известный специалист в области целей и содержания высшего профессионального образования (образовательных стандартов) Ю.Г. Татур рассматриваемое понятие определяет следующим образом: «...это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальных сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» (*Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования.* – М., 2004. С.9).

На мой взгляд, *компетентность* – это совокупность свойств (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнить определенную деятельность, направленную на решение проблем (задач) в какой-либо отрасли. Кроме понятия «компетентность» различают близкое ему понятие «компетенция» (в научной литературе они часто употребляются как синонимы).

Компетенция – это то, на что претендует человек; это круг вопросов, в которых он хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция – это характеристика места, а не лица, т.е. параметр социальной роли человека. Если человек соответствует этому месту (социальной роли), то считается, что он обладает компетент-

ностью по данному кругу вопросов. Компетентность — это то, чего достиг конкретный специалист; она характеризует меру освоения компетенции и определяется способностью решать предписанные «местом» задачи.

Каковы особенности образовательного процесса, организованного на основе компетентностного подхода?

1. Этот подход требует изменения всех компонентов образовательного процесса, начиная с его цели. В целях образования закладываются различные компетентности, включающие, наряду со знаниями и умениями, способности, мотивы учебно-познавательной деятельности и другие личностные качества.

Одна из основополагающих целей подготовки специалиста в вузе — формирование его профессиональной компетентности. *Профессиональная компетентность* включает систему знаний, умений и навыков, способностей, позволяющих специалисту квалифицированно разбираться о вопросах сферы профессиональной деятельности, а также качества личности, дающие ему возможность успешно решать определенный класс профессиональных задач.

Компетентность молодого специалиста включает в себя социально-личностные, общенаучные, экономические, организационно-управленческие и специальные компетенции. Развернутое описание этих компетенций в форме перечня знаний, умений и способностей по той или иной специальности становится содержанием государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения.

Кроме того, в составе профессиональной компетентности специалиста необходимо выделить профессиональную направленность: интерес к профессии, готовность к профессиональной деятельности, стремление применять свои знания, умения, способности в избранной профессии.

Молодой специалист должен обладать также *системной компетентностью*. Сюда относятся: способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность учиться, способность адаптироваться к новым специальностям, способность порождать новые идеи, лидерские качества, понимание культур и обычаев других стран, способность работать самостоятельно, инициативность и предпринимательский дух, забота о качестве, стремление к успеху.

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания студента не только в качестве будущего специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена социума, он (подход) является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только формирование у студента системы знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие всех его личностных качеств, т.е. воспитание личности.

2. Другим структурным *элементом* образовательного процесса (кроме целей) является его *содержание*. В традиционной системе обучения в качестве содержания образования выступает учебная информация, подлежащая усвоению, а также способы действий по применению усвоенных знаний. При компетентностном подходе в основу содержания обучения закладываются не только знания и умения, но и серия проблемных задач, в процессе решения которых студенты овладевают компетентностью, т.е. опытом решения таких задач. Кроме знаний, умений и проблемных задач, в составе компетентности различают мотивационный компонент, отношения, способности и другие личностные свойства.

На практике любая деятельность является осмысленной, если она выполняется ради достижения значимой для человека (или для организации) цели. В образовательном процессе учебно-познавательная деятельность студентов часто совершается без осмысления того, ради чего она совершается. В лучшем случае цель ставится преподавателем, т.е. по отношению к студентам она остается внешней, немотивированной. *Следовательно, предлагаемые студентам проблемы должны иметь не только познавательный аспект, но и личностный или общественный смысл.*

3. Технология обучения любой дисциплине должна быть построена таким образом, чтобы кроме предметной компетентности можно было развивать ключевые компетентности.

В компетентностно-ориентированном образовательном процессе, исходя из целей и содержания образования, направленных на формирование той или иной компетентности, в основу технологии образования необходимо закладывать практические действия обучающихся по решению соответствующих задач (проблем). Например, для того чтобы формировать коммуникативную компетентность, необходимо вовлечь студента в разнообразные коммуникативные действия — беседы, дискуссии, переговоры, игры и др. Предметом этих действий обучающихся становятся вопросы, задачи, ситуации, вытекающие из изучаемой дисциплины.

Если же речь идет о необходимости формирования информационно-компьютерной компетентности, то технология включает в себя действия студента по решению соответствующих задач (моделирование изучаемых явлений, процессов и объектов, поиск и использование нужной информации с помощью сети Интернет, участие в телеконференциях и др.). При этом студент не получает готовые знания, а добывает их, причем знания как таковые не являются целью образования, они — средство решения поставленных задач. Результатом такого обучения становятся не только новые знания, но и умение их применять для решения задач. Активная учебно-познавательная и практическая деятельность студента способствует развитию его личностных качеств — способностей, ответственности, самостоя-

тельности и др. В процессе совместной деятельности в группе развиваются его коммуникабельность, умение слушать, задавать вопросы, высказывать свое мнение, вести дискуссию, убеждать других, уважать чужое мнение, сотрудничать с людьми. У отдельных студентов развиваются также лидерские качества.

4. Меняются критерии оценок — оцениваются не ответы на вопросы экзаменаторов, а результат решения проблемной задачи или качество созданного «продукта». В зависимости от содержания и специфики учебной дисциплины продуктом деятельности студента может выступать решенная учебно-исследовательская задача (проблема), принятое решение по поводу какой-либо ситуации, разработанный проект, написанный студентом текст (доклад, реферат, статья, рецензия и т.п.), составленная компьютерная программа, выполненное техническое изделие, художественное произведение и т.д. Очень важно, чтобы этот продукт создавался обучающимися самостоятельно в процессе индивидуальной или групповой деятельности.

В некоторых случаях, когда продукт учебно-познавательной, проектной или исследовательской деятельности студентов имеет социальное значение, его оценка должна осуществляться не только преподавателем, но и заинтересованными лицами (например, представителями городской администрации, предприятия и др.).

Кроме того, компетентностно-ориентированное образование требует дополнения внешнего контроля со стороны преподавателя самоконтролем и самооценкой. Признается эффективной рейтинговая, накопительная система контроля и оценивания результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, *компетентность студента как будущего специалиста в той или иной области формируется и развивается в процессе решения системы учебных и исследовательских задач на основе имеющихся знаний, умений и способностей (прежнего опыта)*. При таком обучении студент осваивает новые виды опыта: выявления и решения проблем; проектирования и исследования; сотрудничества и общения; анализа и оценки результатов деятельности; творчества и т.д.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятие «цель образования»?
2. Что означает диагностичная постановка цели образования?
3. Охарактеризуйте иерархию трех уровней целей профессионально-го образования — личности, специальности и учебной дисциплины.
4. Из каких личностных качеств складывается структура модели специалиста?
5. Какие требования предъявляются к современному специалисту?

Глава 3

СОДЕРЖАНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Сущность и структура содержания образования

Содержание высшего профессионального образования является одним из главных компонентов образовательного процесса в вузе. От него зависят качество подготовки специалистов, выбор методов и средств обучения, критерии оценки знаний, умений и личностных качеств студентов.

Разработка и совершенствование содержания высшего профессионального образования обусловлены многими факторами, в том числе наличием недостатков образовательного процесса, связанных с учебно-программными документами. Сюда относятся: перегрузка студентов учебными занятиями и внеаудиторной самостоятельной работой и, как следствие, сокращение времени для их воспитания и развития; недостаточность связей между содержанием естественных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; неоправданное дублирование одной и той же учебной информации в различных дисциплинах; малый удельный вес заданий, направленных на развитие у обучаемых творческих способностей, нестандартного мышления и самостоятельности; эмпирический, а не научно обоснованный подход к отбору содержания вопросов для учебных программ.

Сущность и структура содержания образования. В школьной педагогике понятие «содержание образования» определяется как система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни, к труду. Научно-педагогическими исследованиями, проведенными М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером и В.В. Краевским, установлена неправомерность

ограничения социального опыта суммой знаний и умений, подлежащих усвоению. По мнению авторов этих исследований, социальный опыт, которым владеют старшие поколения, состоит из четырех элементов, представляющих виды содержания образования [153].

1. *Система знаний о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности*, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира. Сюда относятся: основные понятия и термины, основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности; теории, содержащие системы научных знаний об определенной совокупности объектов; знания о способах деятельности, методах познания и истории науки; оценочные знания и т.д.

2. *Опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности*. Это система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных видов деятельности, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета.

3. *Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности*. Он требует самостоятельного применения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Последнее предполагает:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных и новых способов деятельности; видение структуры объекта;
- видение возможных решений данной проблемы.

4. *Опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, обществу и людям, к объектам и средствам деятельности*. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера как сплав знаний, убеждений и практических действий. Сюда же входят мировоззренческие идеи, эмоционально-волевое отношение и общая культура личности.

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном материале знаний и умений. Предусматривается овладение поведенческими навыками и умениями.

Есть и другие подходы к определению рассматриваемого понятия и структурированию содержания образования. В разработку этой проблемы существенный вклад внесен академиком В.С. Ледневым [70]. Он утверждает, что «содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [70, с. 54]. Кроме опыта предшествующих поколений, в состав содержания образования В.С. Леднев включает типологические качества личности, умственное и физическое развитие человека. При таком подходе структура содержания образования включает:

- *качества личности*, инвариантные предметной специфике деятельности (познавательные качества, направленность личности, трудовые, коммуникативные, эстетические и физические качества);
- *опыт предметной деятельности*, дифференцируемой по степени общности ее видов (общее и специальное образование, а также их «пересечение» — политехническое образование);
- *опыт личности, дифференцируемой по принципу «теория — практика»* (знания и умения);
- *опыт личности, дифференцируемой по творческому признаку* (репродуктивная и творческая деятельность).

Отсюда ясно, что В.С. Леднев определяет содержание образования как содержание триединого целостного процесса формирования личности — усвоения опыта (обучения), воспитания и развития.

Весьма конструктивным является подход Н.Ф. Талызиной, которая утверждает, что *ключевой проблемой для определения содержания учебных планов и программ является разработка модели специалиста* [152]. По ее мнению, в структуре содержания образования, кроме программы знаний, подлежащих усвоению, должна быть программа видов деятельности, в которые эти знания должны войти. Наличие такой программы позволяет включать усваиваемые знания в состав таких деятельностей, которые адекватны целям обучения. Последние должны быть представлены в виде типовых задач. Адекватное этим задачам содержание образования предстает в виде такой деятельности, которая обеспечивает успешное решение указанных задач.

В соответствии с современной педагогической концепцией построения содержания образования *понятие «содержание профессионального образования» определяется нами как система знаний, способов деятельности (умений), качеств личности специалиста, обусловленных требованиями развивающегося общества и экономики к специалистам*. Иными словами, в основу содержания высшего профессионального образования закладывается модель личности специалиста с прогнозом развития науки, техники и технологии примерно на пять–десять лет.

Содержание высшего профессионального образования является производным от качеств развивающейся личности студента, а также от требований, определяемых обществом и соответствующими отраслями экономики к специалистам.

В настоящее время ранее действующая система подготовки специалистов (специалитет) дополнена двухуровневой структурой высшего образования. *Образовательная программа первого уровня (бакалавриат) обеспечивает базовое высшее образование и охватывает все области науки, техники и культуры.* Она предоставляет студентам возможность овладеть системой научных знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить фундаментальную естественно-научную подготовку и основы профессиональных знаний по направлениям обучения (специальности). Срок обучения по программе базового высшего образования составляет четыре года на основе общего (полного) среднего образования. Лицам, получившим базовое высшее образование, выдается диплом с присвоением степени бакалавра и указанием специальности.

Образовательная программа второго уровня (магистратура) имеет целью подготовку специалистов, готовых к самостоятельной творческой профессиональной деятельности. Эта программа предполагает преимущественно исследовательский характер будущей профессиональной деятельности. Срок ее реализации два года, после чего выдается диплом о высшем образовании с присвоением степени магистра наук.

Одним из основных отличий новой системы обучения от ранее существовавшей системы подготовки кадров является смещение акцента в сторону фундаментальной составляющей содержания образования. Известно, что фундаментальные знания имеют больший период выживаемости, обеспечивают непрерывный профессиональный рост, возможность перехода от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь».

Структура содержания профессионального образования в системе подготовки бакалавров. В соответствии с государственным образовательным стандартом, устанавливающим общие требования к содержанию высшего образования бакалавров, по каждой специальности определены следующие обязательные дисциплины, которые должны изучаться каждым студентом:

- гуманитарные и социально-экономические;
- математические и естественнонаучные;
- общепрофессиональные;
- специальные.

Вместе с обязательными дисциплинами (федеральный компонент содержания образования) учебный план специальности включает также дополнительные учебные дисциплины по решению вуза (региональный компонент) и дисциплины по выбору студентов.

Введение гуманитарных и социально-экономических дисциплин в учебные планы направлено на усиление гуманитарной подготовки будущих специалистов. Гуманитаризация профессионального образования является необходимым звеном воспитания творческой личности, обладающей высоким уровнем мировоззренческой, нравственной, эстетической и правовой культуры.

К гуманитарной составляющей содержания образования относятся:

- система гуманитарных наук, изучаемых студентами в вузе;
- социальное значение знаний и профессиональной деятельности специалистов;
- история развития научных знаний, сведения из биографии выдающихся ученых той или иной отрасли науки;
- мировоззренческие, аксиологические и методологические аспекты изучаемой дисциплины.

3.2. Принципы и критерии отбора содержания профессионального образования

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

- гуманистическом характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободном развитии личности;
- воспитании гражданственности и любви к Родине;
- единстве культурного и образовательного пространств;
- защите системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- общедоступности образования, адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся;
- светском характере образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

Содержание образования признано одним из факторов экономического и социального прогресса общества. Оно должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, соз-

дание условий для ее самореализации, развитие гражданского общества, укрепление и совершенствование правового государства.

В педагогической теории и практике при отборе содержания профессионального образования принято ориентироваться на ряд принципов.

Принцип направленности содержания профессионального образования на развитие и воспитание личности будущего специалиста, для реализации которого необходимо:

- обеспечить соответствие учебно-программных документов целям и задачам воспитания и развития студентов; усилить гуманитарную часть содержания образования;
- предусмотреть в содержании и технологии образования включение всех студентов в разные виды учебно-познавательной, научно-исследовательской, организаторской, трудовой и других видов деятельности;
- осуществить комплексное планирование обучающих, воспитывающих и развивающих целей и задач по каждой учебной дисциплине.

Принцип научности содержания профессионального образования, предполагающий соответствие содержания современному уровню и перспективам развития науки, техники, технологии и организации производства. Для его реализации требуется:

- систематически изучать производственную и социально-управленческую деятельность специалистов; уточнять на этой основе требования к их подготовке, цели и задачи гуманитарного и профессионального образования;
- построить содержание гуманитарного и профессионального образования в соответствии с моделью деятельности и личности современного специалиста;
- предусмотреть в учебных планах и программах выполнение обучаемыми учебно-исследовательских работ на лабораторных занятиях, производственной практике, при курсовом и дипломном проектировании.

Принцип связи теории с практикой, предусматривающий профессиональную и гуманитарную направленность содержания образования, реализуется при выполнении следующих требований:

- ориентации содержания образования на целевую подготовку специалистов для решения профессиональных и социально-управленческих задач, а также на формирование у студентов профессионально и социально значимых качеств;

- сочетания фундаментальной подготовки с углубленной профессиональной, ориентированной на выполнение определенных видов профессиональной деятельности (например, конструкторской, технологической, исследовательской и организаторской — для будущих инженеров);

- увеличения доли лабораторно-практических занятий и производственной практики в бюджете учебного времени (примерно до 50%);

- осуществления тесной связи обучения с производительным трудом студентов на предприятиях;

- группового выполнения студентами одной из смежных специальностей комплексных дипломных проектов по заказу промышленных предприятий.

Принцип единства содержательной и процессуальной стороны обучения. Он предполагает учет особенностей конкретного учебного процесса. Это означает, что при отборе содержания образования необходимо учитывать принципы и технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия.

Принцип гуманизации содержания образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения учащимися общечеловеческой культуры. Академик Д.С. Лихачев отмечает, что XXI век — это «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил».

Таким образом, современное содержание общего и профессионального образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей ее внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей, а также уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. Гуманитарная культура — это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Принцип стабильности и динамичности содержания образования предполагает наличие стабильной базисной части содержания учебных дисциплин и динамичной (специальной) части, изменяемой с учетом требований производства к подготовке специалистов.

Принцип преемственности содержания образования данной ступени с предшествующей и последующей ступенями.

Указанные принципы являются главными ориентирами того, что следует (и что не надо) включать в состав содержания образования.

Рассматривая содержание образования, необходимо подчеркнуть, что его отбор необходимо осуществлять по *критерию полноты и системности видов деятельности*, нужных для формирования профес-

сиональных знаний, умений и навыков, развития интеллектуальных способностей, нравственных, организаторских и других личностных качеств.

Содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний и умений, должно обеспечить научное мировоззрение, общечеловеческие ценностные ориентации, здравый смысл (житейскую мудрость, способность предвидеть последствия поступков), формирование культуры поведения; умение из возможных решений выбрать то, которое принесет наибольшую реальную пользу. «Образование есть наука и искусство вооружить людей разного возраста знанием трудностей и проблем, с которыми им неизбежно или с высокой степенью вероятности придется столкнуться в жизни, и дать им средство для преодоления этих трудностей и решения данных проблем» [167, с. 44].

Другими критериями отбора содержания высшего профессионального образования являются критерии:

- высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в вузе;
- соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данной дисциплины;
- учета международного опыта построения содержания высшего профессионального образования.

Таковы принципы и критерии формирования содержания образования.

3.3. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования

Государственный образовательный стандарт. *Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможность реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.* Стандарт образования является основным нормативным документом, определяющим цели и содержание образования, его уровень, структуру и форму предъявления, методы измерения и оценки результатов обучения. Для каждого уровня образования (школьного, начального и среднего профессионального, высшего) разрабатывается и используется соответствующий стандарт. Стандарты профессионального образования на каждом уровне (начальном, среднем и высшем) дифференцируются по специальностям.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования устанавливает:

- структуру содержания образования;
- общие требования к подготовке специалистов (цели образования);
- общие нормативы учебной нагрузки студентов и ее объем;
- академические свободы вуза в определении содержания образования;
- порядок разработки и утверждения государственных требований к содержанию и уровню подготовки выпускников по конкретным специальностям;
- правила госконтроля за соблюдением требований к качеству подготовки специалистов.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимальный необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции регионов и самих образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте высшего профессионального образования выделяются три уровня (компонента) — федеральный, национально-региональный и вузовский.

Федеральный уровень содержания образования определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство высшего образования в России, а также интеграцию личности выпускника в систему мировой экономики и культуры.

Национально-региональный уровень содержит нормативы в области родного языка и литературы, вопросы истории, искусства, региональной экономики и др. Они относятся к компетенции региональных органов управления образованием.

Вузовский уровень содержания образования определяется самим образовательным учреждением. Однако в стандарте указан объем содержания образования (в часах), отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Базисный учебный план и учебный план образовательного учреждения. *Базисный учебный план специальности — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он определяет следующие нормативы:*

- продолжительность обучения в учебных годах (общую и по каждой ступени);
- перечень базовых учебных предметов;
- недельную учебную нагрузку для базовых учебных предметов на каждой ступени профессионального образования, обязательные занятия по выбору студентов, факультативные занятия;

- максимальную обязательную недельную учебную нагрузку для студентов, включая число учебных часов, отведенных на обязательные занятия по выбору;
- суммарную, оплачиваемую государством учебную нагрузку, факультативные занятия и другие формы педагогической деятельности.

Учебный план вуза (рабочий план) составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Это рабочий учебный план, по которому реализуется образовательный процесс в данном конкретном вузе. Естественно, эти учебные планы могут быть разными для разных вузов.

Учебные программы. *Учебная программа — нормативный документ, раскрывающий цели обучения и воспитания студентов, содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику его изучения с указанием последовательности тем, вопросов и времени на их изучение.*

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной учебной дисциплины. Они утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы на кафедре советом факультета создаются и утверждаются *рабочие учебные программы*. В *рабочей программе* в отличие от типовой описывается национально-региональный уровень содержания учебной дисциплины, учитываются возможности творческого, информационного и технического обеспечения учебного процесса, требования к уровню подготовки студентов. *Авторские учебные программы*, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, авторские подходы к рассмотрению тех или иных теорий, собственные точки зрения относительно изучаемых явлений и процессов.

В структуре учебной программы выделяют следующие элементы:

- 1) объяснительную записку, в которой определены цели обучения данному предмету, основные задачи и значение учебного процесса, его воспитательные возможности;
- 2) тематический план с указанием изучаемых тем, времени на их изучение, включая теоретические, практические (лабораторные) и самостоятельные занятия;
- 3) цели изучения и содержание каждой темы (перечень вопросов), в том числе содержание лекций, семинаров, лабораторных работ и самостоятельной работы;

- 4) перечень вопросов к зачету или экзамену;
- 5) методические указания по проведению занятий, применению наглядных пособий, контролю и оценке знаний, умений и навыков учащихся;
- 6) перечень основной и дополнительной литературы.

3.4. Факторы, детерминирующие содержание высшего профессионального образования

Источниками формирования содержания профессионального образования являются: социальный опыт общества, виды и структура деятельности, модель личности специалиста, различные области наук, связанных с социальным опытом, включая профессиональную деятельность.

В состав социального опыта общества входят все виды деятельности людей. В философской и социологической литературе имеются различные подходы к классификации деятельности. Если за основу классификации взять основные сферы общественной жизни, то все виды человеческой деятельности можно объединить в следующие группы: 1) материально-производственную, включая сферу торговли и услуг; 2) духовную; 3) социально-политическую; 4) управленческую; 5) социальное воспроизводство людей (воспитание, профилактика заболеваний, лечение, реабилитация и т.д.).

Материально-производственная деятельность людей охватывает всю сферу народного хозяйства (промышленность, сельское хозяйство, транспорт и др.) и является главным условием существования общества. Для инженерных кадров, например, материально-производственная деятельность — это основной вид работы, направленной на создание новой техники и технологии.

К *духовной деятельности* относятся: учебно- и научно-познавательная виды деятельности, включая самообразование личности, ценностно-ориентированную деятельность (оценка событий, явлений, предметов, поведения людей и т.д., мотивация своих действий и поступков, выработка жизненных планов, ориентаций), эмоционально-чувственная деятельность (переживания, сопереживание, выражение чувств и эмоций) и художественно-эстетическая деятельность (приобщение к искусству и литературе, художественная самодеятельность, восприятие красоты окружающего мира и др.). Эти виды деятельности инвариантны к профессии; они обусловлены духовными потребностями и интересами личности, ее мировоззрением, склонностями, ценностными ориентациями и т.д.

Социально-политическая деятельность специалистов предполагает их участие в политических организациях и мероприятиях, работу в органах административной власти. Она может осуществляться вне предприятия или организации — основного места производственной деятельности специалистов. Разновидностью такой деятельности является участие специалистов в общественной работе в трудовом коллективе.

Управленческая деятельность специалистов предполагает два вида управления: управление производством и управление людьми (социальное управление), т.е. менеджмент.

Социальное воспроизводство людей (педагогическая деятельность специалистов) на производстве включает воспитание и обучение рабочих, повышение их уровня экономического и технического образования, уровня культуры, нравственного и физического развития. Кроме того, специалисты, имеющие семью, занимаются воспитанием детей.

Таким образом, в деятельности специалистов имеются все компоненты социального опыта общества, однако особенности профессии накладывают свой отпечаток на содержание отдельных видов деятельности, особенно материально-производственной (техно-технологической), управленческой и воспитательной.

Представленная выше совокупность видов деятельности специалистов определяет ориентацию педагогики высшей школы в отражении социального опыта общества и многообразие этих деятельностей в содержании профессионального образования. Для того чтобы эти виды деятельности отразить в составе содержания профессионального образования, необходимо знать структуру каждого вида деятельности. Как известно, структура любой деятельности содержит: субъект и объект (предмет) деятельности, цель, средства и действия (приемы, операции). *Знания о цели, предмете, средствах и действиях (операциях) составляют ориентировочную основу деятельности и становятся одним из компонентов содержания образования.* Второй компонент содержания образования — способы выполнения действий (умения), входящие в состав деятельности. Третьим компонентом содержания высшего образования являются качества личности, формируемые и развиваемые в учебно-воспитательном процессе.

Одной из основных целей профессионального образования становятся воспитание и развитие личности студента, а также формирование системы знаний и умений, адекватных разнообразным видам деятельности специалистов на производстве.

Таким образом, социальный опыт общества и виды профессиональной деятельности выступают основными источниками формирования содержания профессионального образования.

Из главных факторов, детерминирующих содержание высшего образования, главными являются цели обучения, воспитания и развития студентов. При их рассмотрении (см. гл. 2) нами были выделены три уровня целей образования. Поскольку цели образования относятся к основным детерминирующим факторам при определении содержания образования, постольку каждому уровню целей должен соответствовать адекватный уровень содержания образования. Тогда содержание профессионального образования можно представить в виде иерархии из трех уровней, соответствующих целям образования: 1) содержания воспитания и развития личности специалиста; 2) учебного плана; 3) учебных программ.

Первый уровень включает в себя все направления воспитания и развития личности студента: формирование научного мировоззрения и умственное развитие, трудовое воспитание, нравственное воспитание, эстетическое воспитание, патриотическое и интернациональное воспитание, правовое воспитание и физическое воспитание и развитие (см. гл. 12). На данном уровне детерминантом содержания образования выступают основные стороны (качества) личности (мировоззренческие, трудовые, нравственные и др.). Этот уровень содержания высшего образования отражается в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования соответствующей специальности и реализуется путем изучения гуманитарных дисциплин и организации различных видов духовной деятельности студентов (научно-исследовательской, художественной, коммуникативной и др.).

К сожалению, в настоящее время из-за слабой разработанности проблемы воспитания и развития личности студента, а также отсутствия материальной базы этот уровень содержания образования реализуется недостаточно.

Второй уровень содержания образования (учебный план) включает совокупность учебных дисциплин, необходимых и достаточных для формирования специалиста в соответствии с требованиями модели личности специалиста соответствующей специальности. На этом уровне детерминантами содержания образования, кроме личностных качеств, являются виды деятельности специалистов (выпускников вуза соответствующей специальности), в том числе социально-управленческая и педагогическая.

Третий уровень содержания образования (учебные программы) — системы обобщенных знаний и умений по учебным дисциплинам. Здесь детерминантами содержания образования по каждой дисциплине выступают структура, содержание и перспективы развития соответствующей науки, меж- и внутрипредметные связи.

Что касается содержания занятий, то в нем дается развернутое изложение ориентировочной основы деятельности студентов: содержание задачи, цель деятельности, признаки, структура и функции конечного продукта деятельности, предмет, средства и приемы деятельности. Детерминантами содержания обучения студентов в различных видах занятий, кроме ориентировочной основы деятельности, являются познавательные возможности, интересы и склонности обучаемых, объем учебного времени.

Таким образом, к факторам, влияющим на содержание профессионального образования, относятся: цели обучения, воспитания и развития студентов, личностные качества специалистов (модель личности специалиста), виды деятельности, структура и содержание соответствующих наук, меж- и внутрипредметные связи, структура ориентировочной основы деятельности студентов, их познавательные возможности и учебное время. С учетом всех этих факторов в результате научно-педагогического исследования, проведенного нами в рамках докторской диссертации, определено содержание обучения студентов социально-управленческой деятельности [174].

3.5. Графическое моделирование содержания образования

Для логико-смыслового анализа содержания образования и наглядного представления его структуры целесообразно использовать матричные и графические методы моделирования. Идею применения теории графов в дидактике впервые предложил А.М. Сохор [148].

Граф — система отрезков, соединяющих заданные точки. Эти точки называются вершинами графа. Отрезки, посредством которых соединены вершины, называются *ребрами* (или *дугами*) *графа*. Соединение двух вершин графа ребром символизирует наличие между элементами, обозначенными как вершины, определенного отношения (связи). Граф называется *ориентированным*, если каждому его ребру приписывается определенное направление.

По аналогии с математическими или химическими формулами граф учебного материала называют *структурной формулой дозы учебной информации*. Структурная формула представляет собой граф с логическими элементами учебной информации (учебными элементами) в качестве вершин и со связями (отношениями) этих элементов в качестве ребер графа. Структурные формулы учебной информации — модели тех связей, которые должны быть установле-

ны в процессе обучения. В качестве примера структурной формулы (графической модели) содержания одного из фрагментов данной учебной дисциплины можно привести рис. 3.1 [148, с. 43].

Структурная формула учебного материала позволяет легко определить, какие именно учебные элементы связаны наибольшим количеством отношений с другими. При раскрытии содержания обучения внимание учащихся должно быть в первую очередь сконцентрировано на учебных элементах, связанных наибольшим числом отношений с другими элементами структурной формулы.

Структурная формула характеризуется:

- числом входящих в нее учебных элементов, т.е. числом вершин графа (n); на нашем примере $n = 20$;
- числом связей (отношений, соединяющих эти элементы, т.е. числом ребер графа m): $m = 21$;
- числом замкнутых контуров в ней (4);
- числом элементов, входящих в замкнутые контуры (7);
- средней степенью (степень графа в вершине — это число ребер, пересекающихся в данной вершине).

Среднюю степень можно вычислить по формуле $p = 2m / n$ ($p = 2,1$).

Чем меньше средняя степень структурной формулы, тем выше относительная доступность соответствующей дозы учебной информации. Когда имеется разница в числе замкнутых контуров разных структурных формул одного и того же фрагмента (дозы) учебной информации, можно ими пользоваться в качестве показателя относительной доступности, не высчитывая среднюю степень графа: чем меньше замкнутых контуров в структурной формуле, тем выше относительная доступность соответствующей дозы учебного материала. Относительная доступность показывает различие в понимании и усвоении одного и того же материала при разных способах его изложения.

При составлении структурной формулы (построении графа) необходимо установить:

- исходный уровень знаний, который характерен для конкретного состава учащихся;
- перечень понятий, являющихся исходными для изучения данной темы;
- перечень понятий, формул, определений и других учебных элементов, которые нужно усвоить;
- логические связи между учебными элементами.

Построение и использование структурных формул (графических моделей) учебной информации в процессе обучения позволяет преподавателю решать следующие дидактические задачи:

- 1) определить количество учебных элементов в системе прежних и новых знаний;
- 2) установить логические связи (отношения) между этими элементами;
- 3) определить относительную доступность учебного материала;
- 4) определить логическую последовательность изучения темы;
- 5) опираться на прежние знания учащихся при раскрытии новой темы;
- 6) поставить вопросы по ходу объяснения учебного материала и создать проблемные ситуации;
- 7) определить вид и последовательность показа наглядных пособий;
- 8) определить последовательность вопросов при контроле и оценке обученности учащихся.

Есть и другие подходы к построению моделей учебной информации. Весьма продуктивной является идея В.Э. Штейнберга о структурировании учебной информации с помощью логико-смысловых моделей [179].

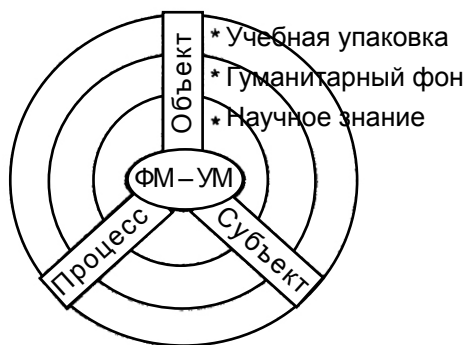


Рис. 3.1. Модуль учебного материала

На рис. 3.1 представлен функциональный модуль «Учебный материал» (ФМ – УМ), содержащий три блока учебных элементов: «Объект», «Процесс» и «Субъект». Блок «Объект» модуля включает следующие элементы:

- *Научное знание* – сведения о происхождении, развитии, строении и функционировании объекта.
- *Гуманитарный фон* научного знания – сведения о том, кто, где, когда и каким способом открыл знание; как изучаемое знание входит в современную систему знаний; какое прикладное значение имеет знание для человека, общества и природы.

- *Учебная упаковка* научных знаний — причинно-следственное, пространственно-временное и компромиссно-конфликтное представление знаний; логико-смысловые модели представления знаний; учебные задачи на применение знаний; контрольные тесты и т.д.

Перечисленные компоненты как бы «проектируются» на следующие элементы педагогической системы: проекция на «Объект» — выделяются сведения, относящиеся непосредственно к изучаемому предмету или явлению, например: строение, функционирование, развитие; проекция на «Процесс» — выделяются сведения, относящиеся к операциям с изучаемым знанием, например: изучение, расчет, применение; проекция на «Субъект» — выделяются сведения, относящиеся к информационным, психологическим и методологическим предпосылкам, необходимым субъекту для изучения и применения знаний.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятие «содержание образования».
2. Какова структура социального опыта, представляющего педагогическую модель содержания общего образования?
3. На основе каких принципов определяется содержание высшего профессионального образования?
4. Каковы критерии отбора содержания образования?
5. Какова структура государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования?
6. Какие нормативные документы регламентируют содержание образования?
7. Какие факторы детерминируют содержание профессионального образования?
8. Раскройте сущность графического моделирования учебной информации.

Глава 4

СУЩНОСТЬ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

4.1. Сущность и характеристика процесса обучения

В педагогике понятие «обучение» определяется как специально организованный, управляемый процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Известный ученый-педагог П.И. Пидкасистый данное понятие определяет так: «Обучение — это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности» [111, с. 119].

Чаще всего в учебниках по педагогике под обучением понимается целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учителя и учеников, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества.

Одним из современных подходов к анализу сущности процесса обучения является деятельностный подход, который составляет исходную методологическую установку современной теории обучения. Различные аспекты данного подхода разработаны в исследованиях психологов и педагогов Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого и многих других. Из этих исследований вытекают следующие положения:

- процесс обучения рассматривается как процесс усвоения учащимися различных видов деятельности;
- в деятельности способности обучаемых не только проявляются, но и создаются (формируются);

- при организации определенного вида образовательной деятельности обучаемых формируются и развиваются соответствующие этому виду способности и качества личности.

Процесс обучения рассматривается как деятельность, в которой четко выполняются:

- анализ исходной ситуации, определение и постановка цели обучения и принятие ее учащимися;
- планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели — предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;
- исполнение обучающих и учебных операций (организация и самоорганизация учащихся при изучении и усвоении нового материала);
- организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению знаний и самоконтроль;
- анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;
- выдача задания на дом.

Деятельностный подход требует определенной формы организации и особого содержания обучения, различных способов и последовательности обучения. При этом выделяются три главных объекта организации: деятельность преподавателя, деятельность обучающихся, их взаимодействие и отношения. Общее содержание и структура деятельности рассматриваются в разд. 14.1.

Как правило, в обучении выделяют две составляющие — преподавание и учение. Под *преподаванием* понимается деятельность преподавателя по формированию у учащихся системы знаний и способов деятельности. *Учение* — учебная деятельность, направленная на приобретение учащимися содержания обучения. Учебная деятельность учащихся обеспечивается, организуется, контролируется и оценивается преподавателем. В этом плане преподавание представляет собой управление учебной деятельностью обучающихся. Преподаватель при этом выполняет ряд действий, основными из которых являются:

- четкое определение целей обучения дисциплине, постановка перед студентами познавательных задач (проблем);
- планирование содержания и методов обучения (отбор, систематизация и структурирование учебной информации и учебных задач, отбор методов и средств обучения);
- организация учебной деятельности обучающихся по изучению и усвоению учебной информации, а также по решению учебных задач (проблем); мотивирование их познавательной активности;
- контроль и коррекция учебной деятельности обучающихся (текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений и навыков);
- оценка результатов учебной деятельности обучающихся.

Учебно-познавательная деятельность (учение) студентов включает следующие элементы: ее потребности и мотивы, цели, программу деятельности, информационную основу и образовательную среду деятельности, принятие решений как результат самоопределения учащихся, продукты деятельности, деятельностно важные личностные качества.

Цели учения делятся на внешние (нормативные) и внутренние (субъективные). *Внешние цели* задаются преподавателем в различных формах и видах, предусматривающих выполнение образовательных стандартов и учебных программ (см. гл. 2). *Внутренними целями* являются те, которые обучающийся сформулировал самостоятельно или с помощью преподавателя по отношению к объекту изучения (содержание учебного материала).

Образовательные программы в соответствии с внешними и внутренними целями подразделяются на общие для всех и индивидуальные для каждого студента. Между двумя видами программ существует динамическая связь и взаимодействие: общая программа деятельности предполагает разработку индивидуальных программ. По отношению к образовательным стандартам общая программа образования имеет федеральный, региональный и вузовский компоненты, а индивидуальная программа – вариативную часть образования (дисциплины по выбору), устанавливаемую на основе личного выбора студента (см. гл. 3).

Информационная и внешняя образовательная среда, включающая фундаментальные образовательные объекты, культурно-исторические аналогии знания о них, материально-техническую и информационную базу вуза, учебно-методические и наглядные пособия, электронные издания и др., определяет условия для реализации процесса обучения.

Самоопределение обучающихся и принятие ими решений в процессе образовательной деятельности происходит непрерывно, так как ее ключевой элемент – образовательная ситуация. Создание и осознание таких ситуаций побуждает учащегося и преподавателя принимать решения об эффективных способах своих действий (см. гл. 5).

Результатом учебно-познавательной деятельности являются продукты обучающихся, относящиеся к изучаемым наукам (дисциплинам) и к личностным качествам – знания, умения и навыки; освоенные виды и способы деятельности; личностные качества учащихся (мировоззрение, нравственные, креативные, когнитивные и др.).

Важнейшим является вопрос об организации образовательного процесса. В ст. 15 Закона «Об образовании» приведены общие требования к его организации.

Теоретические основы определения целей и содержания обучения были изложены нами в гл. 2 и 3. Вопросы о методах и формах организации обучения, о контроле и оценке раскрываются соответственно в гл. 5–8 и 11.

Средствами управления учебно-познавательной деятельностью студентов выступают типовые и творческие задачи по изучаемой дисциплине, решение которых приводит к достижению целей обучения. Преподавание учебной дисциплины предполагает постановку и обновление системы учебных задач; создание благоприятных условий для принятия данных задач учащимися; при необходимости — объяснение (инструктаж) способов решения этих задач и своевременное оказание помощи обучающимся, контроль (самоконтроль) правильности решения каждой задачи и исправление ошибок (коррекцию).

В процессе решения учебно-познавательных задач осуществляются закрепление и усвоение знаний, их применение для изучения нового материала, формирование умений и навыков, развитие умственных способностей, т.е. достижение образовательных целей.

Таким образом, обучение представляет собой целостный многоаспектный процесс совместной деятельности преподавателя и студентов, в ходе которой преподаватель нацеливает, информирует, организует и стимулирует деятельность обучаемых, контролирует и оценивает ее, а обучающиеся овладевают содержанием, видами деятельности, т.е. знаниями, умениями и навыками. Структура процесса обучения состоит из целевого, содержательного, операционно-деятельностного, контрольно-оценочного и результативного компонентов. В реальной педагогической действительности процесс обучения носит циклический характер. Каждый дидактический цикл представляет собой функциональную систему, основанную на совместной деятельности преподавателя и учащихся.

4.2. Функции и этапы процесса обучения

Обучение, как и воспитание в целом, — социально обусловленный процесс, вызванный необходимостью воспроизводить личность человека как субъекта познания, труда, общения и отношений. В высшей школе важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании и развитии личности специалиста, соответствующей требованиям общества, организаций (предприятий) и самого студента. Эти требования отражаются в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования соответствующей специальности.

В теории обучения (дидактике) выделяют три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Современная дидактика считает, что знания обнаруживаются в умениях учащегося, следовательно, образование состоит не только в формировании знаний, но и в развитии умений использовать их для получения новых знаний и решения жизненных задач. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено наряду с получением знаний на формирование умений и навыков. Под *умением* надо понимать владение способом деятельности. Различают общие и специальные умения. К *общим умениям и навыкам* относятся владение устной и письменной речью, конспектирование, умение общаться с людьми и др. *Специальные умения* относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки (учебной дисциплины). Например, решение задач по математике, выполнение лабораторных работ по физике, подготовка и чтение докладов по гуманитарным дисциплинам и т.д.

В соответствии с образовательной функцией главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

- вооружить студентов системой научных знаний, умений и навыков в соответствии с принятым стандартом образования;
- научить творчески использовать эти знания, умения и навыки в практической деятельности;
- научить самостоятельно приобретать знания.

Развивающая функция обучения означает, что в процессе усвоения знаний и способов деятельности происходит развитие личности студента. Личностное развитие осуществляется во всех направлениях: развитие речи, мышления, способностей, в эмоционально-волевой, мотивационной, сенсорно-двигательной сферах личности. Развивающая функция обучения реализуется более успешно, если оно организовано так, чтобы вовлечь учащегося в активную разнообразную деятельность. Развивающая функция обучения реализуется в специальных образовательных технологиях, преследующих именно цели развития личности. Например, к ним относятся: системы развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, методы проблемного обучения (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов), теория поэтапного формирования умственных действий (П.А. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

В процессе овладения системой знаний, умений и навыков происходит развитие:

- логического мышления (анализ, абстрагирование, конкретизация, сравнение, обобщение и др.);
- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т.д.);
- качеств ума (гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность);
- речи (словарный запас, образность, ясность и точность выражения мысли);
- познавательного интереса и познавательных потребностей.

Воспитательная функция обучения заключается в том, что в учебном процессе студенты приобщаются к культуре, овладевают навыками нравственного поведения, у них формируются ценностные ориентации и научное мировоззрение. Указанная функция проявляется:

- в осознании студентом своей учебной деятельности как социально значимой;
- формировании его нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками;
- воспитании нравственных и эстетических качеств личности;
- формировании положительных мотивов учения;
- развитии опыта общения между учащимися и сотрудничестве с преподавателями в учебном процессе.

Процесс обучения характеризуется *целостностью* и *системностью*. Целостность является закономерным свойством процесса обучения, находящим отражение в его инвариантных характеристиках. Такими характеристиками являются единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон процесса обучения. В реальной педагогической практике целостность процесса обучения специально и целенаправленно формируется, конструируется. Вариативной характеристикой этого процесса в данной ситуации выступает единство образовательной, воспитательной и развивающей функций.

Понятие «целостность процесса обучения» неразрывно связано с понятием системности. Процесс обучения как система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цели и содержание обучения, средства педагогической коммуникации преподавателя и учащихся, методы и формы организации их совместной деятельности, результат учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Системообразующим понятием процесса обучения как системы выступают цели обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат. Переменными составляющими этого процесса являются содержание учебной информации, методы обучения, материальные и идеальные средства обучения, организационные формы совместной деятельности преподавателя и учащихся.

При всей целостности процесс обучения имеет собственную структуру. Прежде всего в структуре данного процесса следует различать его цели, содержание, методы, средства и организационные формы.

Кроме структурного анализа, процесс обучения рассматривается как последовательность циклически повторяющихся этапов (звеньев) изучения и усвоения учебного материала.

Первый этап процесса обучения — постановка познавательных целей и задач (проблем), а также подготовка учащихся к восприятию новых знаний. Этот этап предполагает актуализацию имеющихся знаний и умений для успешного решения новых познавательных задач, формирование интереса к изучаемой теме на основе проблемной ситуации (или путем применения других приемов), проверку и корректировку знаний и умений, необходимых для изучения новой темы (решения новой учебной проблемы).

Второй этап (звено) процесса обучения — организация процесса восприятия новых знаний и способов деятельности (процесса решения учебной проблемы). Восприятие предполагает целостное отражение содержания учебной информации в сознании учащихся. На этом этапе осуществляются раскрытие сущности научных понятий, явлений, процессов, строения объекта, законов, принципов и др., установление объективных внутренних связей между элементами учебной информации.

Третий этап процесса обучения — закрепление знаний, формирование умений и навыков путем включения новых знаний в различные виды деятельности: повторение учебного материала, решение задач, самостоятельная работа с учебным пособием и т.д. Умения — это знания в действии. На основе умений в процессе выполнения действий формируются навыки — автоматизированные умения, когда действия выполняются быстро и безошибочно (автоматически).

Обеспечив усвоение новых знаний по изучаемой теме, преподаватель включает их в систему имеющихся знаний, умений и навыков. Таким образом, *четвертый этап* процесса обучения предполагает использование изученного в новых ситуациях и обобщение знаний, чтобы добиться их гибкости и креативности.

Наконец, *пятым этапом* процесса обучения является контроль и оценка результата учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Эти этапы (звенья) процесса обучения как различные формы взаимодействия преподавателя и учащихся циклически повторяются при организации изучения и усвоения учебного материала соответствующей темы.

Таким образом, задачами процесса обучения являются:

- стимулирование учебно-познавательной активности студентов;
- формирование познавательных потребностей;
- организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями;
- развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
- формирование умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;
- формирование научного мировоззрения и воспитания нравственно-эстетической культуры.

Организация процесса обучения требует от преподавателя учитывать личностные характеристики учащегося, индивидуальные психологические особенности его как активного, деятельного субъекта учения (см. гл. 14).

4.3. Концепции обучения

Традиционная система обучения базируется на ассоциативно-рефлекторной концепции обучения. Смысл этой теории заключается в том, что человеческий мозг обладает способностью запечатлевать сигналы органов чувств, устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации – нервные связи) между образами предметов, явлений, процессов и др. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование практических умений и навыков есть процесс образования в сознании человека различных ассоциаций. Главными творцами данной концепции являются С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский и др.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру) процесса познания: осознание познавательных задач, восприятие учебного материала; осмысливание изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание и сохранение в памяти учебного материала; применение закрепившихся знаний на практике.

Как известно, традиционной системе образования, основанной на данной концепции, присущи недостатки, в частности:

- репродуктивный характер учебно-познавательной деятельности студентов;
- образование ориентировано преимущественно на формирование знаний; связь с практикой, жизнью слаба;
- обучение носит обезличенный характер, на фронтальных занятиях невозможно реализовать индивидуальный подход к студенту;
- все элементы учебного процесса навязываются студенту извне, со стороны преподавателей (студент выступает как объект педагогического воздействия).

Другой концепцией обучения является *теория поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Согласно этой теории, полноценное формирование знаний и умственных действий требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре — основными.

Первый этап — мотивационный. На этом этапе задача состоит в том, чтобы заинтересовать учащихся предстоящей деятельностью, поставить перед ними цели и задачи, раскрыть значение изучаемых вопросов.

Второй этап — ориентировочный. На нем осуществляется формирование ориентировочной основы действий, т.е. системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качествами. Выделяют три типа построения ее схемы и соответственно три типа учения. При первом типе обучающийся имеет дело с неполной системой условий и вынужден в силу этого действовать на основе проб и ошибок. При втором типе он ориентируется на полную систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует его безошибочность. Схема ориентированной основы действий при этом задается в готовом виде. При третьем типе предполагается, что она создается обучаемыми самостоятельно на основе ранее усвоенных знаний и творческого мышления.

Третий этап — выполнение действий во внешней форме (материальной или материализованной), т.е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т.д. Эти действия включают исполнительные и контрольные функции.

Четвертый этап — внешнеречевой, когда обучаемые комментируют те действия, которые осваиваются. Происходит дальнейшее обобщение, автоматизация действий.

Пятый этап — внутреннеречевой, когда действие проговаривается про себя. Установлено, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идут наиболее интенсивно.

Шестой этап связан с переходом действия во внутренний (умственный) план. Так происходит процесс интериоризации действий и знаний, т.е. перевод учебного материала, существующего в учебниках, инструкциях, алгоритмах и т.д., в сознание учащегося.

Следующей концепцией является *теория развивающего обучения*, ориентирующаяся на развитие познавательных, нравственных, физических и других способностей учащихся. Теория развивающего обучения берет свое начало в трудах выдающихся ученых — П.П. Блонского и Л.С. Выготского. Свое дальнейшее развитие и научное обоснование концепция развивающего обучения получила в экспериментальных исследованиях и работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. Определенный вклад в разработку проблемы развития творческого мышления учащегося внесен профессором Башкирского государственного педагогического университета А.З. Рахимовым [131]. В принципе любая технология обучения на практике способствует развитию личности учащегося. Например, в вузе овладение знаниями по гуманитарным дисциплинам формирует у студентов научное мировоззрение, ценностные ориентации, расширяет их кругозор, способствует развитию их памяти, мышления, разносторонних способностей. Но такое развитие носит вероятностный характер. Проблема состоит в том, чтобы развитие личности осуществлялось более эффективно, целенаправленно и разносторонне. Одной из актуальных задач системы высшего образования является целенаправленное формирование и развитие у будущих специалистов профессионально значимых личностных качеств, в том числе творческого мышления, коммуникативных, организаторских и других способностей.

Практика показывает, что при традиционной технологии обучения недостаточно формируются такие важнейшие личностные качества, необходимые современному специалисту, как самостоятельность, ответственность, предприимчивость, коммуникабельность, умение работать с людьми, организаторские и иные качества.

Современные ученые — психологи и педагоги — рассматривают развитие в единой системе с обучением и воспитанием как дидактически взаимосвязанный процесс, считая, что обучение — ведущая движущая сила психического развития учащегося, становления у него новых качеств ума, внимания, памяти и других сторон психики. При развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие психических

свойств личности. В технологии развивающего обучения учащемуся отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с образовательной средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей, контроль, оценку и анализ результатов деятельности.

Современный этап педагогической практики — это переход от информационно объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств учащегося.

Развивающему обучению присущи следующие особенности:

- обучающийся из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной деятельности. Он ставится в такие условия, при которых сам ищет способы решения поставленных задач. Он не усваивает готовые знания, а добывает, открывает их сам;
- оно основано на формировании механизмов мышления, а не памяти, что ведет к саморазвитию, самообразованию, саморегуляции;
- процесс обучения строится на приоритете дедуктивного способа познания, на движении мысли от общего к частному.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся учебных задач, которые вызывают у обучающихся потребность в овладении соответствующими знаниями, умениями, навыками, нахождении новых способов действия. В основе развивающего обучения лежит процесс самостоятельного добывания знаний своим способом, что обеспечивает интеллектуальное развитие личности учащегося.

Определены следующие пути осуществления развивающего обучения: вовлечение учащихся в разные виды деятельности; использование дидактических игр; организация дискуссий; использование проблемных, исследовательских и других методов, направленных на развитие творческого воображения, памяти, речи учащихся.

4.4. Личностно ориентированное обучение

Одним из современных типов развивающего обучения является личностно ориентированное обучение. В этом случае обучение понимается как совместная деятельность преподавателя и учащегося, направленная на индивидуальную самореализацию учащегося и развитие его личностных качеств в образовательном процессе. Вопросами разработки психолого-педагогических основ личностно ориентированного обучения занимаются отечественные ученые Н.И. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.

Личностно ориентированное образование следует рассматривать как организацию учебно-воспитательного процесса в соответствии с потребностями, интересами, склонностями и способностями студентов, с учетом требований социума к нравственному, интеллектуальному и профессиональному уровням подготовки будущих специалистов. Речь идет об образовании, которое ориентируется не только на знания, умения и навыки, а главным образом на личность и жизнедеятельность учащегося, т.е. на его нравственный облик, культуру, мировоззрение, интересы, интеллект (качество ума), отношения, эмоции, здоровье и образ жизни.

Приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и непременно должно стать обучение, ориентированное на самообразование и саморазвитие личности. Эта новая педагогическая парадигма строится на следующих базовых постулатах:

- 1) осознании самоценности каждой личности, ее уникальности;
- 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития;
- 3) приоритете внутренней свободы — свободы для творческого саморазвития;
- 4) понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики рефлексивного сознания личности, компонентами которого являются самопознание, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Личностно ориентированный подход рассматривается как построение педагогического процесса, направленного на развитие и саморазвитие личностных свойств индивида. Наряду с опытом усвоения и применения знаний, способами решения задач и творческим опытом студент должен овладеть опытом «быть личностью».

Что значит быть личностью? Личности присущи следующие свойства и линии поведения:

- осознанный выбор профессии;
- нравственная воспитанность и культура;
- социальная ответственность;
- стремление к самореализации, к социальному признанию;
- рефлексивное сознание;
- ценностные ориентации;
- избирательное отношение к окружающему миру, личная позиция;
- стремление к самообразованию, саморазвитию;
- поиск жизненного смысла;
- индивидуальность, уникальность.

Личностно ориентированное обучение строится на основе следующих принципов:

- *самоактуализации* — в каждом человеке существует потребность в актуализации и реализации своих интеллектуальных, коммуникативных, физических и других способностей, поэтому важно побудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей;
- *индивидуализации* — создание условий для формирования и развития индивидуально-психологических качеств личности студента — главная задача образовательного процесса;
- *выбора* — без выбора невозможно развитие индивидуальности обучающегося, поэтому педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал полномочиями в выборе целей, содержания форм и способов организации образовательного процесса;
- *творчества и успеха* — индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет развивать особенности каждого учащегося. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности студента, стимулирует осуществление дальнейшей работы по самосовершенствованию личности;
- *доверия и поддержки* — решительный отказ от авторитарного стиля в педагогической деятельности, поскольку не внешнее воздействие, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания учащегося.

Отметим некоторые особенности проектирования личностно ориентированного обучения.

При личностно ориентированном обучении элементом проектирования учебного процесса становится не фрагмент учебного материала, а событие жизни личности, дающее ей жизненный опыт. Знания являются только частью этого опыта. Личностный опыт — это опыт выполнения одного из видов деятельности, достижение определенных результатов в этой деятельности и их оценка. Сформировать личностный опыт — значит выработать у обучающегося культуру выполнения этой личностно-творческой деятельности. Кроме того, личностный опыт — это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложение личностного потенциала индивида, проявление его как личности. «Есть только один способ реализовать личностный подход в обучении — сделать обучение сферой самоутверждения личности» [141, с. 91].

Проектирование обучения становится совместной деятельностью преподавателя и студентов, включающей диалог, поиск, дискуссию, рефлексию, анализ ситуации, деловые игры, эксперимент, конструирование и др. Обучение утрачивает традиционные для него черты искусственности, внешней регламентации и приближается к естественной жизнедеятельности обучающихся.

Взаимодействие студентов обретает черты межличностного общения. В силу этого преподаватель прежде всего выступает как личность, а не как функционер, поскольку его внутренний личностный мир становится частью содержания образования. В процессе обучения усваиваются не только знания и умения, но и фрагменты жизненного опыта.

Личностно ориентированное обучение имеет множество источников целеполагания:

- социальный заказ общества, цели воспитания личности;
- требования будущей профессиональной деятельности специалиста;
- цели и содержание изучаемых наук в соответствии с образовательным стандартом соответствующей специальности;
- потребности и интересы студента, его личностные цели; каждый студент – это личность; у него уже есть собственные цели, в том числе цели своего образования;
- преподаватель как носитель жизненного опыта, личностных свойств;
- организационная культура вуза, требования правил внутреннего распорядка, традиции.

В основе личностно ориентированного обучения – признание уникальной сущности каждого обучаемого и индивидуальности его учебной траектории. Роль преподавателя заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующие технологии обучения.

Адекватной характеристикой личностно ориентированного обучения является деятельность. Нас интересует учебно-познавательная деятельность, которая приводит к образовательным изменениям и личностным приращениям учащегося по отношению к самому себе и к изучаемым дисциплинам.

По рекомендациям ученых, занимающихся проблемой личностно ориентированного обучения, для его дидактического обеспечения необходимо выполнение следующих требований:

- учебный материал должен быть субъективно значим для обучающегося, а организация его учебно-познавательной деятельности должна учитывать актуальный уровень его развития;

- систематически стимулировать обучающегося к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие;

- учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у учащегося оставалось право выбора (возможность выбора учебных задач);

- всячески поощрять учащихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала;

- не только оценивать конечный результат учебной деятельности, но и формировать самоконтроль самого процесса учения, активизировать рефлексию мышления.

Логическим развитием личностно ориентированного подхода к обучению является личностно-деятельностная образовательная технология. В основе этой технологии лежат личностно-деятельностный подход, проблемность содержания и рефлексивность поведения обучающихся. Ей присущи следующие особенности:

- Основной акцент делается не на передачу информации, а на организацию различных видов деятельности обучающихся. Меняется статус преподавателя — он становится менеджером учебного процесса.

- Меняется содержание образования — не информация о деятельности, а деятельность, основанная на информации.

- Изменяются формы взаимодействия преподавателей и обучающихся, а также обучающихся между собой — на смену традиционным формам приходят формы активного обучения (дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, дискуссии, тренинги и т.д.).

- Изменения целей, содержания и форм обучения существенно влияют на характер общения преподавателя и студентов, на атмосферу их взаимодействия (партнерство, равенство субъектов в образовательной деятельности, взаимная ответственность при принятии решения, положительный эмоциональный фон).

Специфика личностно-деятельностной технологии заключается в принципах ее проектирования и реализации. К ним относятся принципы деятельностной активности, индивидуализации, партнерского взаимодействия, рефлексивности, свободы личного выбора и ответственности за него.

Принцип деятельностиной активности — это целенаправленное активное восприятие изучаемых явлений, их осмысление, творческая переработка информации и применение знаний. Обучающийся становится субъектом процесса познания благодаря включению в различные виды деятельности: в решение проблемных ситуаций, в совместный коллективный поиск решений учебных, научных и практических задач (проблем).

Принцип индивидуализации учебно-познавательной деятельности направлен на создание наиболее благоприятных условий реализации каждым студентом цели учения в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями. Кроме того, в содержание этого принципа входят требования доступности, последовательности, целостности обучения, реализация которых возможна путем структурирования содержания учебной дисциплины.

Принципы рефлексивности, партнерского взаимодействия (сотрудничества) и ответственности можно объединить в одну группу, так как они определяют условия для творческого подхода к организации взаимоотношений между преподавателем и студентами.

4.5. Закономерности и принципы обучения

Закономерности обучения — это устойчиво повторяющиеся связи между его составными частями (компонентами). Выделяют следующие закономерности обучения: социальную обусловленность целей, содержания и методов обучения; воспитывающий и развивающий характер обучения; обусловленность результатов обучения характером познавательной деятельности учащихся; целостность и единство образовательного процесса; единство и взаимосвязь теории и практики в обучении.

Социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения — эта закономерность раскрывает объективный процесс влияния социального строя, общественных отношений на формирование всех элементов процесса обучения. Например, рыночная экономика обуславливает корректировку целей и содержания общего и профессионального образования подрастающего поколения.

Воспитывающий и развивающий характер обучения — обучение должно быть направлено не только на овладение знаниями и умениями, но и на решение задач воспитания и развития личности учащегося. В результате процесса обучения формируются и развиваются научное мировоззрение, гуманистические ценностные ориентации и нравственные качества, творческое мышление, коммуникативные, деловые и другие качества личности.

Обусловленность результатов обучения характером познавательной деятельности учащихся — результаты обучения зависят прежде всего от активности самой личности, от того, насколько продуктивна ее деятельность. На результаты оказывают влияние также применяемые средства, методы и формы обучения.

Целостность и единство образовательного процесса — эта закономерность устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, средств, методов и форм). Она раскрывает необходимость гармонического единства рационального и эмоционального, общающего и поискового, содержательного и операционного компонентов.

Единство и взаимосвязь теории и практики в обучении — изучение теории должно быть связано с практикой и жизнью. Требуется, чтобы процесс обучения стимулировал учащихся использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, готовиться к будущей профессиональной деятельности, осознанно выбирать профессию.

Исходные нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса в современной дидактике называются *принципами обучения*. Они определяют характер взаимоотношений деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования.

Наиболее общепризнанными являются следующие принципы обучения: научность, наглядность, доступность обучения, активность учащихся, систематичность и последовательность обучения, прочность усвоения знаний, связь теории с практикой, рациональное сочетание индивидуальной и коллективной форм учебной деятельности.

Принцип научности обучения требует, чтобы для усвоения студентам предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, теории законы и др.) и при этом использовались подходы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

Принцип наглядности (единства конкретного и абстрактного) означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию учебного материала, т.е. применения наглядности — схем, макетов, моделей, картин, фотографий, экранных пособий, видеозаписей и т.д. Благодаря использованию средств наглядности у обучающихся появляется интерес к учебе, развиваются наблюдательность, внимание, память, мышление. Появляется возможность ускорить процесс обучения (поговорка: лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать).

Принцип доступности обучения требует, чтобы содержание, объем изучаемого материала, методы его изучения соответствовали уровню умственного развития учащихся, их возможностям усвоения предлагаемого материала. Вместе с тем принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития работоспособности. В процессе такого обучения слабо реализуется его развивающая функция.

Принцип сознательности и активности студентов означает, что процесс обучения становится более эффективным при их активной учебно-познавательной деятельности. Для этого целесообразно:

- формировать и развивать интерес к изучаемому учебному предмету;
- сочетать традиционные методы с использованием активных методов обучения, в том числе игровых, проблемных, компьютерных и др.;
- раскрывать значение изучаемого материала;
- вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний.

Принцип систематичности и последовательности обучения предполагает преподавание и учение в определенном порядке, в системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса усвоения знаний и способов деятельности. Для реализации данного принципа необходимо:

- обеспечить структурное единство содержания учебного материала на основе построения структурно-логических схем (графических моделей);
- установить и реализовать межпредметные и внутренние связи между понятиями, явлениями, фактами, теориями, законами, процессами;
- привести в определенную систему не только содержание обучения, но и методы его усвоения, учебно-познавательную деятельность обучающихся в целом.

Принцип прочности усвоения знаний, умений и навыков требует, чтобы они прочно закреплялись в сознании и действиях обучающихся. Для его реализации целесообразно:

- сформировать интерес к изучаемой науке, развить познавательную активность учащихся;
- организовать периодическое повторение пройденного материала, органически включив его в процесс усвоения новых знаний и способов действий;

- реализовать разнообразные виды познавательной деятельности обучающихся, используя систему учебных задач, методов и средств обучения;
- обеспечить систематический контроль и оценку результатов обучения.

Принцип связи теории с практикой следует понимать и применять диалектично: иногда необходимо, чтобы студенты от эмпирических наблюдений шли к теоретическим обобщениям и от них — к практике; иногда, наоборот — от практики к теоретическим обобщениям. Важно, чтобы система учебных задач и других заданий по теме обеспечивали сочетание теории и практики.

Принцип рационального сочетания индивидуальной и коллективной форм учебной деятельности означает, что преподаватель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения: лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, экскурсии и др. На этих занятиях целесообразно организовывать различные способы взаимодействия учащихся: совместное решение проблемных задач, работа в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. Кроме того, обучение можно осуществлять в разнообразных видах деятельности: в различных кружках, в походах, во время праздничных мероприятий, в спортивной, общественной, трудовой и других видах деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность и структуру обучения.
2. Дайте характеристику образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения.
3. Раскройте сущность теории поэтапного формирования умственных действий.
4. Каковы особенности концепции развивающего обучения?
5. На каких принципах строится личностно ориентированное обучение?
6. Каковы закономерности обучения?
7. Охарактеризуйте основные принципы обучения.

Глава 5

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

5.1. Классификация методов обучения

В педагогике под методами обучения понимают способы совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся, в процессе которой достигается усвоение учащимися знаний, навыков и умений, развитие познавательных способностей, мышления и памяти.

Общепринятой классификации методов обучения пока не существует. Наибольшее распространение в педагогической литературе получили три направления в классификации методов обучения: по виду источников, из которых учащиеся приобретают знания и умения, по основным компонентам деятельности преподавателя и по уровню познавательной активности учащихся (рис. 5.1).



Рис. 5.1. Классификация методов обучения

Представители первого направления выделяют три группы методов:

1) *словесные* (рассказ, беседа, работа с учебником), при которых источником знаний служит устное слово преподавателя или печатное слово книги;

2) *наглядные* (демонстрация диа- и кинофильмов, опытов, использование плакатов, рисунков на доске, моделей, показ натуральных объектов и т.д.);

3) *практические* (упражнения, решения задач, выполнение практических действий в лаборатории и др.), при которых источником знаний, навыков и умений служит практическая работа учащихся.

По основным компонентам деятельности преподавателя (дидактическим задачам) методы обучения подразделяются на три большие группы (Ю.К. Бабанский):

1) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельная работа и работа под руководством преподавателя);

2) методы стимулирования и мотивации учения (познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; разъяснение общественной и личной значимости образования, предъявление педагогических требований);

3) методы контроля и самоконтроля (устный опрос, письменная контрольная работа, программированный контроль (тестирование), фронтальный и дифференцированный контроль).

Представители третьего направления выделяют пять методов: объяснительно-иллюстративный, проблемное изложение, репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Остановимся более подробно на сущности и содержании этих методов.

Объяснительно-иллюстративный метод заключается в том, что преподаватель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и запоминают ее. Этот метод — один из наиболее экономных способов передачи учебного материала. Без этого метода нельзя обеспечить ни одного целенаправленного действия обучаемого. В то же время следует отметить, что он способствует только формированию знаний.

Для приобретения учащимися навыков и умений посредством заданий преподаватель организует деятельность обучаемых по воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности, т.е. применяет *репродуктивный (воспроизводящий) метод*. Главным признаком этого метода является воспроизведение и повторение способов деятельности (действия по образцу). Сюда отно-

сятся такие действия учащихся, как повторное объяснение, решение типовых задач, выполнение расчетно-графических работ, выполнение лабораторной работы по инструкции, программированных заданий и др.

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы отличаются тем, что они формируют знания, навыки и умения учащихся, развивают умственные действия (анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение и т.д.), но не гарантируют развития их творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно формировать умение самостоятельно решать проблемы. Эта цель достигается методами проблемного обучения (сущность и особенности этих методов раскрываются в следующем разделе).

Совершенствование учебно-воспитательного процесса в вузе должно быть направлено на улучшение системы методов обучения; предстоит постепенный переход от методов, реализующих преимущественно репродуктивную деятельность студентов (действий по образцу), к активным методам, направленным на развитие их творческих способностей.

Словесные, наглядные и практические методы, применяемые в многолетней практике преподавания учебных дисциплин, имеют ряд достоинств: экономичность во времени и по трудовым затратам, доступность учебного материала, гибкость при выборе и сочетании различных приемов обучения, воспитательное влияние личности преподавателя на аудиторных занятиях и др.

Однако традиционным методам обучения присущи и недостатки, в частности учащиеся ориентированы в основном на усвоение готовых знаний (результатов познания); в обучении основная познавательная задача заключается в восприятии и запоминании учебных материалов и затем в воспроизведении их на семинарских и практических занятиях, на зачетах и экзаменах.

Одной из характерных черт традиционного обучения является сосредоточение внимания преподавателя на содержании учебной программы (содержании образования), а не на учащихся и способах овладения ими знаниями, умениями и навыками. Преподаватель, как правило, старается прежде всего исчерпать программный материал, «уложиться в программу». Содержательная сторона обучения преобладает над процессуальной. Он зачастую не задумывается о том, как сформулировать тему, познавательные цели и задачи, создать интерес к изучаемой теме, активизировать внимание, организовать познавательную, мыслительную деятельность обучаемого, обеспечить управление процессами усвоения знаний. Деятельность учащихся при такой методике обучения часто направлена не на овладение знаниями и способами выполнения действий, а на конспектирование

материала и первоисточников, сдачу контрольных заданий. Многие студенты учатся без увлечения науками — просто ради зачетов и экзаменов, получения диплома.

Традиционное обучение формирует и определенный стиль умственной деятельности, основывающийся главным образом на репродуктивном мышлении и памяти студентов. В отличие от обучения традиционного, обучение с элементами проблемности позволяет формировать у учащихся самостоятельное, продуктивное мышление, приучает их к творчеству, умению вести поиск решения возникшей проблемы.

Проблемное обучение резко увеличивает время самостоятельной познавательной деятельности обучаемых. К тому же меняется характер деятельности преподавателя. Он выдвигает или ставит проблему перед учащимися, организует и управляет процессом поиска ее решения.

Таким образом, одно из современных требований к учебному процессу — внедрение методов проблемного обучения. Их использование в сочетании с традиционными методами обучения требует от преподавателя новых знаний и умений.

5.2. Методы проблемного обучения

Сущность проблемного обучения. Традиционная система обучения состоит, как известно, из следующих этапов (элементов):

- постановки преподавателем темы, раскрытия целей и задач обучения;
- изложения учебного материала, восприятия учащимися новых элементов знаний (понятий, правил, законов, формул, схем и т.д.);
- организации закрепления материала, осмысления и запоминания обучаемыми новых знаний;
- формирования умений и навыков, применения знаний в решении теоретических и практических задач;
- проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся.

Основной недостаток такой системы обучения — пассивный характер познавательной деятельности обучаемых. Главная их задача состоит в том, чтобы запомнить то, что объяснил и показал преподаватель, а затем суметь воспроизвести (извлечь из памяти) изученную информацию. Познавательная деятельность учащихся при таком обучении опирается преимущественно на такие психические процессы, как восприятие, запоминание и репродуктивное, воспроизводящее мышление. В результате не выполняется одно из главных требований к процессу обучения — систематическая организация продуктивной

познавательной деятельности обучаемых с целью развития у них самостоятельности и творческого мышления. Творческую активность учащихся можно развивать только путем систематической организации поисковой деятельности в различных организационных формах обучения (лекции, практические и лабораторные занятия, семинары, самостоятельная работа, курсовое проектирование, производственная практика и т.д.).

Одним из способов организации творческой деятельности учащихся является проблемное обучение. *Проблемным называют такой вид обучения, в котором изучение и усвоение учащимися новых знаний осуществляется путем систематической постановки и решения учебных проблем.* Основными понятиями теории проблемного обучения являются «проблемная ситуация» и «учебная проблема».

Проблемная ситуация — «это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы (задачи) не может объяснить новый факт при помощи знаний и выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действий» [84, с.109].

Понятие «проблемная ситуация» связано прежде всего с субъектом, его психическим состоянием. Без его готовности к решению задачи проблемной ситуации нет. Это первое условие возникновения такой ситуации. Второе условие — наличие задачи. В данном контексте задача — это знаковое выражение задания, предъявляемого учащемуся для выполнения. Не любая задача приводит к проблемной ситуации. Последняя возникает тогда, когда обучаемый понимает содержание задачи (что дано, известно, что требуется найти), но не знает способа ее решения. Цель ясна, а способ ее достижения неизвестен. Незнание учащимся способа решения задачи — третье условие создания проблемной ситуации. Четвертое условие — наличие у учащегося исходного уровня знаний, необходимого для понимания задачи и включения его в поисковую деятельность.

Таким образом, для создания проблемной ситуации необходимы:

- готовность обучаемого к учебной работе, его желание включиться в активную умственную деятельность (мотивация);
- наличие задания (задача, вопрос, требование выполнить практические действия и т.д.);
- отсутствие у обучаемого знаний о способе выполнения задания (метод решения, ответы на поставленные вопросы, алгоритм выполнения действия);
- наличие у обучаемого знаний, необходимых для восприятия и понимания содержания проблемного задания, включения его в поисковую деятельность.

Учебная проблема — явление субъективное и существует в сознании обучаемого в идеальной форме, в мысли. Как отмечает М.И. Махмутов, «Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия — или нового способа действия» [Там же, с. 128]. Различие между познавательной задачей и учебной проблемой состоит в том, что объективное противоречие задачи в сознании учащегося превращается в проблему. Как психолого-дидактическая категория учебная проблема несет в себе новое знание и новый способ действия.

Учебную проблему не нужно путать с научной проблемой. Последняя выдвигается, разрабатывается учеными и определяет направление научного исследования. Учебная проблема воспринимается студентами путем создания преподавателем проблемной ситуации (способ решения задачи, поиск ответа становится личной проблемой обучаемого). Научная проблема всегда содержит знания, не известные науке, человечеству; содержание учебной проблемы не известно только учащемуся. Ученый решает проблему в итоге длительных поисков, часто путем проб и ошибок, а также многократной экспериментальной или теоретической проверки. Действия студентов по решению проблем всегда сжаты во времени и направляются преподавателем.

Разумеется, между научной проблемой и учебной есть и сходства, основными из которых являются:

- субъективный характер проблем и их объективная основа — процесс научного исследования, как и процесс проблемного изучения знаний, осуществляется путем возникновения, развития и преодоления противоречий;
- проблемы объективно являются начальным этапом как научного познания, так и процесса усвоения;
- общие принципы формулирования проблемы, выдвижения гипотезы и поиска путем решения проблемы;
- необходима проверка гипотезы на практике.

Различают три метода проблемного обучения: проблемное изложение, частично поисковый (эвристический) и исследовательский.

Первый из них (третий по данной классификации) — *проблемное изложение*, суть которого в том, что преподаватель с самого начала ставит перед учащимися познавательную задачу, формулирует проблему, раскрывает значимость ее решения для науки, народного хозяйства, удовлетворения потребностей людей, для дальнейшей деятельности самих учащихся, а затем показывает пути ее решения.

Поставив проблему, преподаватель раскрывает ее внутренние противоречия, возникающие при ее решении, рассуждает вслух, высказывает предположения, обсуждает их, отвергает возможные возражения, доказывает истинность с помощью эксперимента либо рассказывает об опыте, проведенным ученым. Иными словами, перед студентами демонстрируется сам путь научного мышления, они следят за диалектическим движением к истине, становятся как бы соучастниками научного поиска.

Проблемное изложение по сравнению с обычным более доказательно (видно, откуда взялась научная истина), а знания более осознанны и тем самым легче превращаются в убеждения.

Кроме того, проблемное изложение всегда более эмоционально, повышая тем самым интерес слушателей к изложенному материалу. Назначение этого метода еще в том, что преподаватель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, а обучаемые мысленно следят за его логикой, усиливают этапы и способы решения проблем. Непосредственный результат проблемного изложения — усвоение способа и логики решения данного типа проблем, но еще без умения решать их самостоятельно.

Второй метод проблемного обучения — *частично поисковый (эвристический)*. Суть его в том, что, поставив учебную проблему, преподаватель для ее решения привлекает студентов, т.е. проблема решается преподавателем совместно с обучаемыми. Этот метод более трудный для применения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы управлять действиями студентов, помочь им пройти отдельные этапы в решении поставленной проблемы. Например, он проводит эвристическую беседу, состоящую из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению проблемы. Если проблема связана с решением задачи, то преподаватель расчленяет ее на серии подзадач, каждая из которых решается учащимися. В результате использования частично поискового метода студенты овладевают умением самостоятельно выполнять отдельные шаги решения проблемы, отдельные этапы ее исследования.

Частично-поисковый метод не обеспечивает готовности студентов к решению целостных проблем, поскольку такое решение требует прохождения системы этапов. Поэтому проблемное обучение должно неизменно включать и такой метод, который предусматривает систематическое решение проблем и проблемных задач разного типа. И поскольку процесс решения любой проблемы требует определенного исследования, этому виду проблемного обучения соответствует *исследовательский метод*.

Сущность этого метода состоит в том, что обучающий составляет в форме исследовательских заданий проблемные задачи в определенной системе, а обучаемые их выполняют вполне самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск. Сущность данного метода обусловлена его функциями. Во-первых, он признан обеспечить овладение методами научного познания. Во-вторых, он формирует черты творческой деятельности и, наконец, является условием формирования интереса. Этот метод формирует у учащихся поисковую, творческую деятельность по решению новых для них проблем.

Исследовательский метод можно определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Поставленную преподавателем проблему они решают самостоятельно. По мере овладения навыками научного мышления у них есть возможность решать все более и более сложные познавательные задачи и, наконец, их умственное развитие достигает такого уровня, что для студентов становятся посильными все этапы поисковой деятельности. Исследования, проводимые будущими специалистами, в ряде случаев выходят за рамки учебных занятий и приобретают научно-практическую ценность. Исследовательский метод предполагает организацию поисковой деятельности студентов непосредственно на аудиторных занятиях (практических, семинарских и лабораторных) и в самостоятельной работе по выполнению домашних заданий.

Данный метод хорошо сочетается с выполнением лабораторной работы в виде эксперимента, с научно-исследовательской работой студентов (НИРС), с курсовым и дипломным проектированием.

Способы создания проблемных ситуаций. Известный психолог Т.В. Кудрявцев выделяет шесть типов проблемных ситуаций [22].

1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися системами знаний у учащихся и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении новых учебных задач. При этом рассматриваемое несоответствие или противоречие возникает, во-первых, между старыми, уже усвоенными учащимися знаниями и новыми фактами, обнаруживающимися в ходе решения данных задач; во-вторых, между одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня; в-третьих, между научными знаниями и житейскими, практическими.

2. Возможность создания проблемных ситуаций обеспечивается тем, что студент ставится перед многообразием набора из имеющихся систем знаний той единственной необходимой системы, использование которой может обеспечить правильное решение задачи. Например, постановка с излишними данными ставит учащихся перед проблемой выбора и оценки знаний, активизируя тем самым их поисковую деятельность.

3. Проблемные ситуации часто возникают тогда, когда студенты сталкиваются с новыми практическими условиями использования знаний на практике.

4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствия его теоретического обоснования. Проблемная ситуация, построенная по этому принципу, приобретает особое значение при решении задач на техническое проектирование, конструирование и моделирование, на усовершенствование машин, механизмов и технологических процессов, а также при решении многих других производственно-технологических задач.

5. Возможность создания проблемных ситуаций обеспечивается тем, что между внешним видом принципиальных схем и конструктивным оформлением конкретного технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Возникновение ряда проблемных ситуаций может быть обеспечено тем, что многие схематические изображения «статистического» характера требуют в процессе их чтения оперирования «динамическими», пространственными образцами.

На основе этих исходных теоретических положений нами предлагаются следующие способы создания проблемных ситуаций на занятиях по общепрофессиональным и специальным дисциплинам:

- выдвижение главных проблем, вскрывающих логику и закономерности развития науки в техники;
- столкновение студентов с явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения путем демонстрации опыта (эксперимента);
- использование качественных и количественных нестандартных задач;
- постановка практических заданий; построение и анализ графиков, диаграмм, принципиальных схем и т.д.; конструирование узлов приборов, машин; разработка алгоритмов деятельности рабочих, техников и других специалистов;
- изучение динамики процессов в статистических схемах, графиках и диаграммах;
- вывод уравнения;
- выдвижение реально существующих проблем изучаемой науки;
- проведение учащимися лабораторного эксперимента (в лабораторных условиях);
- постановка заданий на использование логических приемов умозаключения, сравнения, классификации, обобщения, анализа, индукции и т.д.

Изучение теории и практики проблемного обучения показывает, что принцип проблемности может быть использован в преподавании любой дисциплины, на любом этапе формирования знаний, навыков, умений. Задача преподавателей заключается в том, чтобы проанализировать содержание учебной дисциплины, определить следственные связи, выявить узловые вопросы, сформулировать проблемные задания, наметить пути их выполнения.

Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания ситуации. К «непроблемным» учебного материала относятся количественные данные, справки, биографии и т.д., которые «нельзя открыть».

5.3. Групповые методы решения проблем

В групповой учебно-познавательной деятельности каждый студент активно участвует в решении поставленной проблемы. При этом он взаимодействует с другими субъектами деятельности, общается с ними, проявляет рациональное и эмоциональное отношение, реализуя свой интеллектуальный потенциал. В такой ситуации студент превращается в активно действующего, думающего субъекта деятельности.

По мнению психологов, в малочисленных группах (по 3–7 человек) студенты получают больший объем знаний; хорошо организованная и сплоченная группа более продуктивна, чем то же число людей, работающих в одиночку. Участие в групповых формах обучения приносит чувство удовлетворения. Выдвигая гипотезы, выслушивая и критически оценивая мнения других, идя на компромисс и сотрудничая друг с другом, студенты приобретают опыт принятия решения и профессионального общения, при этом у них формируются необходимые качества будущего специалиста.

Внедрение групповых форм и методов решения учебно-познавательных задач направлено также на преодоление противоречия между фронтально-индивидуальной формой организации учебного процесса и коллективной формой деятельности специалистов на производстве. Известно, что трудовая деятельность на производстве носит преимущественно коллективный характер, где от каждого специалиста требуется реализация таких качеств, как коллективизм, тактичность, взаимопонимание, общительность, уважение к чужому мнению и т.д. В высшем учебном заведении познавательная деятельность студента в основном имеет индивидуальный характер. При организации фронтальной учебной работы обучаемых

(лекции, практические и семинарские занятия) каждый учащийся индивидуально воспринимает материал, излагаемый преподавателем, индивидуально решает учебные задачи, выступает со «своим» докладом.

Курсовые и дипломные проекты выполняются сугубо индивидуально. При фронтально-индивидуальном обучении не используются возможности студенческого коллектива и коллективной (совместной) познавательной деятельности, снижается воспитательное значение процесса обучения, не реализуется организованное общение между учащимися в процессе обучения.

Чтобы устранить эти недостатки, в процессе обучения необходимо применять различные формы и методы коллективной работы учащихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях: групповое решение проблемных задач, метод «мозгового штурма», анализ конкретных ситуаций, дискуссии, деловые игры, групповое выполнение курсовых работ и др. Поскольку реализация этих методов предполагает поисковую деятельность обучающихся, на практике преподавания эти методы называют *эвристическими*.

Групповое решение проблемных задач. Вначале преподаватель определяет тему и цели занятия, раскрывает значение изучаемых вопросов; с помощью различных методов проводит повторение лекционного материала, затем академическая группа делится на подгруппы по 3–7 человек. По составу подгруппы должны быть разнородными (в каждую подгруппу входят сильные, средние и слабые студенты). Каждая подгруппа во главе с руководителем (лидером) решает проблемную задачу путем совместной познавательной деятельности (подгруппы могут решать одну и ту же задачу или разные задачи одного класса). После коллективного обсуждения и решения задачи один из членов подгруппы сообщает результат. Для его обсуждения привлекаются другие подгруппы. При разногласиях между подгруппами или отдельными учащимися возникает дискуссия. Итоги коллективной работы подводятся преподавателем.

Метод «мозгового штурма». Метод возник в 1930-е годы как способ коллективного продуцирования новых идей. История богата примерами того, как подчас довольно сложная проблема, не поддававшаяся решению традиционными способами, неожиданно находила оригинальный выход в условиях «мозгового штурма».

Область применения этого метода довольно широка — от научно-технических, экономических и управленческих проблем до социальных, психолого-педагогических и даже этических ситуаций.

В общем виде процедура «мозгового штурма» состоит из следующих этапов.

1. Формулирование проблемы, которую необходимо решить; обоснование задачи для поиска решения. Определение условий конкретной работы, выдача участникам правил поиска решения и поведения в процессе «мозгового штурма». Формирование рабочих групп и экспертной группы, в обязанности которой будет входить разработка критериев, оценка и отбор наилучших идей.

2. Тренировочная сессия-разминка. Упражнения в быстром поиске ответов на вопросы и задачи тренировочной сессии. Задача этого этапа — помочь участникам максимально освободиться от воздействия психологических барьеров (неловкости, стеснительности, замкнутости, скованности и т.п.).

3. «Мозговой штурм» поставленной проблемы. Предварительно еще раз уточняется поставленная задача, напоминаются правила поведения в ходе решения. Генерирование идей в рабочих группах.

4. Оценка и отбор наилучших идей. Эксперты на основе набранных критериев отбирают лучшие идеи. Сообщение о результатах «мозгового штурма». Обсуждение итогов работы групп, оценка наилучших идей, их обоснование и публичная защита. Принятие коллективного решения.

Успех применения метода во многом зависит от преподавателя (руководителя сессии). Он должен умело направлять ход коллективной мысленной деятельности, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, дополнения и т.д. Длительность «мозгового штурма» варьируется от 15 мин до часа. Эффективность сессии (процесса) «мозгового штурма» зависит от соблюдения следующих правил:

1. «Мозговой штурм» требует полного раскрепощения мысли и свободы воображения: чем неожиданней и необычней идея, тем больше оснований рассчитывать на успех.

2. Категорически запрещены взаимные критические замечания и промежуточные оценки — они мешают построению и формулированию новых идей.

3. «Мозговой штурм» не терпит шаблонного мышления; полное освобождение из плена стереотипов, стандартов и традиций — важнейшее условие успешности творческого поиска.

4. Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления и новой идеи.

5. В ходе сессии допускается дополнение, усовершенствование и развитие идей, предложенных вами или другими участниками «мозгового штурма».

6. Разрешается задавать вопросы коллегам с целью уточнения и развития их идей; вопрос не должен содержать в себе оценки или вашего отношения к идее.

7. Тщательно, но коротко формулируйте свои мысли; не огорчайтесь, если вас не поймут. Сделайте попытку еще раз изложить свою идею.

8. Если проблема в целом не поддается решению, попробуйте расчленить ее на составные элементы и поразмыслить над каждой из них в отдельности.

9. Используйте способ комбинирования приемов, решений, подсчетов, оценок: попытайтесь сконструировать некоторую систему, казалось бы, из «чуждых» друг другу частей.

10. Не стесняйтесь произвольно менять параметры в поставленной проблеме — уменьшать или увеличивать стоимость, сроки, размеры, расстояния и т.д. Если идея решения будет найдена, ее можно доработать до уровня установленных условиями задачи границ.

Анализ конкретной ситуации (ситуационный метод). *Под конкретной ситуацией понимают события, которые включают в себя противоречие или вступают в противоречие с окружающей средой.* Как правило, это — отклонение в социальных, экономических, организационно-управленческих, технологических и других процессах.

Ситуационный анализ проводится по следующей методике. Учебная группа делится на несколько подгрупп. Каждая из них получает папку с описанием конкретных ситуаций. Преподаватель определяет круг задач для подгрупп. Групповая работа над ситуацией заключается в ее анализе, выявлении проблемы, поиске путей ее решения, обсуждении вариантов решения. Затем эти варианты выносятся на общую дискуссию. В результате дискуссии и итоговой беседы вырабатывается коллективное суждение о ситуации или решение проблемы.

Групповая дискуссия как метод коллективного обсуждения и решения проблем используется для активизации познавательной деятельности обучаемых, научения их высказывать свою точку зрения (мнение) и прислушиваться к чужому мнению, общаться и взаимодействовать в группе, анализировать сложные производственные ситуации, принимать коллективное решение.

Групповая дискуссия проводится по следующей методике. Тема дискуссии (проблема) формулируется и заранее доводится до сведения студентов (за одну-две недели до занятия). Каждый учащийся должен прийти подготовленным (со своими идеями, предложениями). На занятии после вводного слова преподавателя (постановки проблемы, ее актуализации) начинается свободная дискуссия. Каждый участник дискуссии за отведенное время (3–7 мин) высказывает свою точку зрения (мнение) относительно обсуждаемых вопросов. В конце дискуссии преподаватель подводит итоги, обобщает выдвинутые предложения.

Групповую дискуссию можно сочетать с методом разыгрывания ролей. При этом преподаватель знакомит студентов с проблемной ситуацией и предлагает распределить между собой роли участников (специалистов) для решения проблемы. Каждому участнику выдается инструкция по выполнению той или иной роли. В ней описывается позиция, которую в этой ситуации занимает данное лицо, его оценка сложившейся проблемы, его интересы и цели. Занятие проводится в форме совещания под руководством того слушателя, который выполняет в данной ситуации роль старшего (руководителя). Предметом совещания является совместное решение проблемной ситуации. В заключительной части занятия слушатели обсуждают итог и ход решения проблемы, оценивают поведение каждого в данной ситуации.

Метод эвристических вопросов. Этот метод известен также как метод «ключевых вопросов». Его целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Эвристическим вопросам уделял много внимания американский математик и педагог Д. Пойя [126].

Метод эвристических вопросов базируется:

- на проблемности и оптимальности (путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня);
- добытии информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи);
- целеполагании (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию — цель деятельности).

Далее рекомендуется ответить на наиболее типичные эвристические вопросы, которые составлены на основе работ американского математика Д. Пойя. Нужно ясно понять предложенную задачу, а для этого поставить перед собой такие вопросы: что неизвестно? что дано? в чем состоит условие? возможно ли удовлетворить условию? достаточно ли условие для определения неизвестного? или недостаточно? или чрезмерно? или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящее обозначение. Разделите условие на части. Постарайтесь записать их.

При поиске идеи решения и составлении плана решения ответьте на вопросы: как найти связь между данными и неизвестным? не известна ли вам какая-нибудь родственная задача? нельзя ли

ею воспользоваться? нельзя ли использовать метод ее решения? не следует ли ввести какой-либо вспомогательный элемент, чтобы воспользоваться прежней задачей? нельзя ли сформулировать задачу иначе, проще? нельзя ли придумать более доступную задачу? более общую? более частную? аналогичную задачу? нельзя ли решить часть задачи, удовлетворить части условия? нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? все ли данные и условия вами использованы? приняты ли во внимание все понятия, содержащиеся в задаче?

Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен? Контроль и самоконтроль полученного решения. Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли проверить правильность полученного результата? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат? Нельзя ли решить задачу обратную этой?

Достоинство метода эвристических вопросов заключается в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуицию мышления, общую логическую схему решения творческих задач.

Недостатки и ограничения этого метода заключаются в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений и, как другие эвристические методы, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач.

5.4. Метод проектов

Метод проектов впервые был разработан выдающимся американским философом и педагогом Дж. Дьюи (1859–1952), предложившим строить обучение на активной основе через целесообразную познавательную и проектную деятельность учащегося, соотносясь с его личным интересом. Идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи и его метод проектов нашли широкое распространение в западных странах и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности. Суть метода заключается в том, чтобы стимулировать интерес учащихся к изучаемым вопросам, предполагающим изучение и усвоение определенной системы знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или нескольких проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Методом проектов называют совокупность приемов и познавательных действий студентов по овладении определенной системой знаний, умений, навыков путем самостоятельной проектной деятельности, направленной на решение практической задачи (проблемы). Метод предполагает рациональное сочетание теоретических знаний из различных областей науки (изучаемых дисциплин) и их практического применения для решения конкретных проблем в совместной деятельности студентов. В качестве примера использования метода проектов в образовательном процессе можно привести выполнение группой студентов тех заданий, которые они выполняют при курсовом или дипломном проектировании. Принципиальное отличие метода проектов состоит в том, что проект выполняется не индивидуально, а путем совместной деятельности студентов.

Метод проектов ориентирован на решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных приемов и средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники и технологии.

Для эффективного применения метода проектов необходимо соблюдать следующие требования:

1. Наличие значимой в творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы, проблемы безработицы, преступности, наркомании, экологии и т.д.).

2. Практическая, теоретическая или познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная или групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием этапов работы и результатов).

5. Использование исследовательских методов – определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, выбор методов исследования, разработка проекта, анализ полученных данных, подведение итогов, выводы.

Результаты выполненных проектов должны быть «осозаемыми», т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную или групповую), выполняемую в течение

определенного отрезка времени. Он органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методами обучения.

Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается со студентами. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов «общественности», т.е. другим членам группы, экспертам или, например, внешним пользователям Интернета, не имеющим прямого отношения к процессу обучения.

В настоящее время принято выделять семь основных этапов работы над проектом:

- организационный;
- выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач будущего проекта;
- обсуждение методических аспектов и организация работы студентов;
- структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп учащихся, подбор необходимых материалов;
- работа над проектом;
- подведение итогов, оформление результатов;
- презентация проекта.

Формы организации совместной деятельности студентов над проектом определяются исходя из особенностей тематики, целей совместной деятельности, интересов участников проекта. Главное то, что в любом случае это разные виды самостоятельной деятельности учащихся. Успех проектной деятельности студентов в большой степени зависит от организации работы внутри группы, от четкого распределения обязанностей и определения форм ответственности за выполняемую часть работы.

Проекты могут быть разной степени сложности. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания студентов по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, а также творческого мышления и исследовательских навыков. Таким образом достигается естественная интеграция знаний.

В основе многих учебных проектов лежит исследовательский метод обучения. Вся деятельность обучающихся сосредотачивается на следующих этапах:

- определении проблемы и вытекающих из нее задач исследования;
- выдвижении гипотезы их решения;
- обсуждении методов исследования;
- проведении сбора данных;
- анализе полученных данных;
- оформлении конечных результатов;
- подведении итогов, корректировке, выводах (использование в ходе совместного исследования метода «мозгового штурма», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, презентаций и др.).

Разновидностью метода проектов является *метод телекоммуникационных проектов* [116]. Под учебным телекоммуникационным проектом понимают совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность студентов-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата деятельности.

Телекоммуникационные проекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения предусматриваются:

- множественные, систематические, разовые или длительные наблюдения за тем или иным природным, физическим, социальным и другим явлением, требующие сбора данных в разных регионах для решения поставленной проблемы;
- сравнительное изучение, исследование того или иного явления, факта, события, происшедших или имеющих место в различных местностях для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений;
- сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций решения, т.е. для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы;
- совместное творческое создание, какая-либо практическая разработка (например, создание новой техники или технологии, журнала, газеты, пьесы и др.);
- проведение увлекательных приключенческих совместных игр, состязаний.

В ходе работы над телекоммуникационными проектами может возникнуть необходимость не только в обычном обмене идеями, мыслями, мнениями по тому или иному поводу, но и необходимость

в быстром поиске решения какой-то проблемы, поиске идей. В этом случае хорошо зарекомендовал себя такой метод, как «мозговой штурм».

При планировании телекоммуникационных проектов необходимо также продумать формы организации работы участников. Эти формы могут быть различными:

- индивидуальные проекты (внутри большого другого проекта);
- парные проекты, когда над одним проектом работают партнеры в паре;
- групповые проекты, когда в проекте принимают участие группы с обеих сторон или даже группы из нескольких регионов.

Проекты могут проводиться с использованием электронной почты, в виде телеконференций или веб-квестов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятие «метод обучения».
2. По каким признакам и как классифицируются методы обучения?
3. Раскройте сущность проблемного обучения.
4. Каковы преимущества групповых методов обучения?
5. Каковы особенности метода проектов?

Глава 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

6.1. Сущность и особенности педагогической технологии

Слово «технология» произошло от греческих «techne» — мастерство, искусство и «logos» — учение. *Под технологией понимают совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, при которых происходит качественное изменение объекта.*

Анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию, охватывает все элементы педагогической системы: от постановки цели до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности.

Таким образом, педагогическую технологию следует рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике спроектированного процесса обучения, как систему способов и средств достижения целей управления этим процессом. Современная технология обучения представляет собой системный подход проектирования, реализации, контроля, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения. Место педагогической технологии в структуре процесса обучения представлено на рис. 6.1.

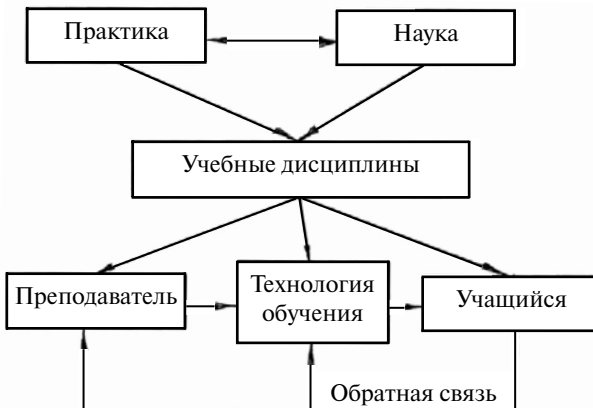


Рис.6.1. Место педагогической технологии в структуре процесса обучения

Структурными составляющими технологии обучения являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- методы обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- организация учебного процесса;
- студенты;
- преподаватели;
- результат обучения.

Современные педагогические технологии базируются на отдельных педагогических теориях, т.е. важным атрибутом любой технологии является существование концептуального обоснования.

К педагогическим технологиям предъявляются следующие общие требования [141]:

- трансформация содержания образования в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучающиеся; этот проект включает в себя характеристику ориентировочной основы деятельности, ее мотивационное и операционное обеспечение;
- представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач или задачных ситуаций, обеспечивающих последовательную ориентировку в некоторой предметной или ценностной сфере);
- представление способов решения задач из данной предметной сферы;
- построение обучения в виде достаточно жесткой последовательности учебных действий и ситуаций;
- выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций, ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента учебного процесса;
- мотивационное обеспечение технологий на основе создания возможностей самореализации студентов;
- использование материально-технических факторов, информационных средств и программных продуктов, способствующих эффективному развитию учебно воспитательной ситуации.

Процесс разработки педагогической технологии можно представить следующим образом.

1. Создание технологии обучения — описание педагогической технологии (методология и теория); приоритет цели, соотношение с конечным результатом; конкретизация цели; моделирование педагогического процесса; проектирование желаемого результата; отбор материала; диагностика и контроль; система коррекционных мер; подготовка преподавателей и студентов.

2. Организация учебного материала — отбор наиболее значимого содержания; структурирование учебного материала; отбор примеров с учетом получаемой специальности; определение учебно-творческих задач и заданий, направленных на формирование навыков и умений.

3. Моделирование педагогического процесса — форм организации учебного процесса: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа и др.

4. Выбор методов обучения — информационных, репродуктивных, проблемно-поисковых, эвристических, игровых и др.

5. Выбор средств обучения и учебного оборудования — учебников и учебных пособий, наглядных пособий, электронных изданий, программно-методического обеспечения, лабораторного оборудования и т.д.

Критериями оценки педагогических технологий на этапе их проектирования являются:

- расчленение процесса на внутренние, связанные между собой этапы, фазы, операции, процедуры;
- алгоритмичность, включающая такие показатели, как однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций и функциональную полноту.

Показатель функциональной полноты позволяет оценить технологию обучения с позиции возможности реализации всех функций процесса обучения.

Критерии оценки на этапе проектирования содержат также частный критерий управления процессом обучения, позволяющий оценить спроектированную технологию обучения с точки зрения заложенных в ней возможностей контроля и коррекции реально осуществляемого процесса обучения.

Содержание обучения может быть оценено частным критерием его эффективности, который характеризуется качественными и количественными показателями.

К *качественным показателям* относятся:

- целостность отражения в содержании обучения задач образования, воспитания и развития;
- структурное соответствие содержания обучения принятой психолого-педагогической концепции усвоения;
- отражение в содержании обучения современного уровня развития науки, техники и производства;
- гносеологически верное соотношение эмпирического и теоретического, образного и понятийного, конкретного и абстрактного.

К количественным показателям относятся:

- информативность учебного материала;
- усвояемость учебного материала, определяемая соотношением объема учебного материала, усвоенного обучающимися в течение единицы времени, ко всему учебному материалу, изученному за это же время.

Для оценки эффективности методов, используемых в процессе обучения, применяется соответствующий частный критерий. Он может быть представлен такими качественными показателями, как:

- адекватность методов целям и содержанию учебного материала;
- обоснованность выбора методов обучения в перспективном, логическом, мотивационном и других аспектах;
- многообразие использования методов и вариативность реализуемых приемов обучения;
- соответствие методов обучения реальной материально-технической базе и отведенному учебному времени.

Критерии образованности студента: ясность и четкость понятий, которыми он оперирует; определенность и конкретность мышления; осознание связей между предметами и явлениями; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций; количество и качество продуктов труда; социализированность личности.

6.2. Технология модульного обучения

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 70-х годов XX века и быстро распространилось в англоязычных странах. Основателем модульного обучения является американский исследователь Д.Ж. Рассель. В работе «Modular instruction» (1974) автор определил модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанные обучающемуся действия. Учащийся, выполняя их в индивидуальном темпе, полностью овладевает учебным материалом.

В нашей стране среди исследователей, активно разрабатывающих технологию модульного обучения, необходимо отметить А. Алексюка [4], С.Я. Батышева [13], М.А. Чошонову [168], Д.В. Чернилевского [167] и др.

Центральным понятием технологии модульного обучения является понятие «модуль». *Под модулем следует понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, кото-*

рая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство (в том числе дидактические материалы и систему контроля).

Модульное обучение является одним из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения, обеспечивающих высоко эффективную технологию реализации образовательного процесса. Сущность этой технологии состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки (модули). Содержание и объём модулей в свою очередь варьируются в зависимости от профильной и уровневой дифференциации образовательных целей. Модуль включает не только цели и содержание обучения, но и другие компоненты образовательного процесса, необходимые для организации учебно-познавательной деятельности (методы, средства и формы обучения и контроля). Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебной дисциплине.

Цель модульного обучения — создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной программе.

Теоретический анализ работ вышеуказанных авторов позволяет выделить следующие особенности модульного обучения:

- оно обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное его представление в модульной программе;
- предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса информационно-предметной системой контроля и оценки усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;
- предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся;
- обучающий почти самостоятельно или полностью самостоятельно работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Содержание каждого модуля должны составлять следующие структурные элементы:

- дидактические цели, трансформирующиеся в целевую программу действий для обучающихся;
- собственно учебный материал, структурированный на учебные элементы;
- методическое обеспечение процесса усвоения знаний, умений и навыков;
- информацию о возможных способах освоения содержания учебного модуля и методах контроля и самоконтроля результата учебно-познавательной деятельности студентов.

Цель разработки модулей – расчленение содержания курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и методическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе. С этой точки зрения обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебной дисциплины или актуальной научной или практической проблеме. Границы модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых будущим специалистам для постановки и решения научно-практических задач данного класса. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, практических действий, которыми необходимо овладевать в ходе обучения.

Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля (тестирования) независимо от своих товарищей.

Компоновка содержания учебной дисциплины в форме модульной программы осуществляется на основе принципов:

- обязательного включения базовых понятий и методов;
- соблюдения требований систематичности и логической последовательности подачи учебного материала;
- практической значимости содержания и его системности;
- наглядного представления учебного материала.

Модульную программу по учебной дисциплине следует проектировать на основе изложенных выше принципов, но с учетом специфики модульного обучения. К таким специфическим принципам

относятся следующие: модульность, структуризация, действенность и оперативность знаний и их системы, гибкость, сотрудничество, реализация обратной связи.

Принцип модульности предполагает использование в процессе обучения модулей как основного средства усвоения обучающимися дозы учебной информации. В соответствии с этим принципом обучение строится по модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила:

- учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей;
- в соответствии с учебным материалом необходимо интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип структурирования содержания обучения предполагает деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых ставится вполне определенная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Этот принцип требует реализации двух правил: содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля может легко изменяться или дополняться; конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы требует обучения не только видам деятельности, но и способам действий. Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых они приобретались. Педагогические правила, которыми надо руководствоваться при реализации данного принципа, следующие:

- цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности и способов действий;
- для достижения поставленных целей возможно, кроме дисциплинарного построения содержания модулей, и его междисциплинарное построение по логике мыслительной или практической деятельности;
- обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению;
- необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям и возможностям обучаемых. Кроме того, этот принцип как стержневая характеристика технологии модульного обучения означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и научно-техническим условиям. Реализация принципа гибкости требует соблюдения определенных педагогических правил:

- при индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний обучающихся;
- она должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля;
- для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности в знаниях со стороны обучающегося;
- вариативность методов и средств, гибкость системы контроля учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- важно соблюдать индивидуальный темп усвоения знаний и умений.

Принцип сотрудничества означает сотрудничество между преподавателем, выступающим в роли консультанта-координатора, и обучающимися, самостоятельно усваивающими учебный материал модуля (более подробно см. в гл. 20).

Принцип реализации обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля.

Таким образом, суть технологии модульного обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности обучающихся осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение студентами полного, сокращенного или углубленного вариантов обучения.

Очевидно, для разработки всего комплекса модулей необходимы системный анализ и глубокая методическая проработка содержания и структуры дисциплины, при которых обеспечивался бы требуемый образовательным стандартом объем знаний, умений и навыков студентов. Такую сложную методическую работу сможет выполнить высококвалифицированный преподаватель, владеющий не только научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, но и психолого-педагогической компетентностью (более подробно см. в гл. 19).

Проектирование процесса обучения в высшей школе на модульной основе позволяет:

- осуществлять в дидактическом единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения путем группировки проблемных модулей учебного материала;
- использовать проблемные модули в качестве сценариев для создания педагогических программных средств;
- переносить акцент в работе преподавателя в сторону консультативно-координирующих функций управления познавательной деятельностью обучающихся;
- сокращать курс обучения без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала на основе адекватных методов и форм обучения.

6.3. Технология знаково-контекстного обучения

Автором технологии знаково-контекстного обучения является доктор психологических наук, профессор А.А. Вербицкий [28]. Осуществив глубокий научный анализ существующей системы профессионального образования, он вскрыл существенные противоречия между учебной деятельностью студентов и профессиональной деятельностью специалистов. По его мнению, для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает трансформацию познавательной деятельности в профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей и мотивов, предмета, целей, средств, действий и результатов.

К противоречиям между учебной и профессиональной деятельностью относятся противоречия между:

- 1) абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (понятия, теории, законы и другие знаковые системы) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности (вещества, процессы, объекты и т.д.);
- 2) системным использованием знаний и умений в профессиональной деятельности и необходимостью их изучения и усвоения по разным учебным дисциплинам;
- 3) индивидуальным способом усвоения знаний и умений в традиционном обучении и коллективным характером профессиональной деятельности специалистов на производстве;
- 4) вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы внимания, восприятия и памяти;

5) ответной позицией студента, в которую его ставит методика традиционного обучения (студент выполняет учебные задания, отвечает на вопросы преподавателя), и активной, инициативной в предметном и социальном смысле позицией специалиста, которому нужно принимать решения в вероятностных условиях;

6) обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту, опредмеченному в знаковых системах, и ориентацией студентов на будущее содержание профессиональной деятельности;

7) формами организации учебно-познавательной деятельности студентов и профессиональной деятельности специалистов (они неадекватны друг другу). Лекция или семинар не являются адекватными форме организации профессиональной деятельности специалистов (инженерной, управленческой, лечебной, педагогической или др.).

Знаково-контекстное обучение способствует преодолению отмеченных противоречий. Суть этой технологии заключается в том, что с помощью различных дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение студентом абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Отличительная особенность контекстного обучения в том, что за учебной информацией, которая структурирована преимущественно в виде текстов, задач и проблем, просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности.

Понятие «контекст» является смыслообразующей категорией в теории знаково-контекстного обучения, а в технологии обеспечивает уровень личностного включения обучающегося в процессы познания и овладения профессиональной деятельностью.

В процессе знаково-контекстного обучения выделяются три базовые формы деятельности обучаемых:

1) учебная деятельность академического типа (лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа и т.д.);

2) квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, анализ ситуации, дискуссии, «мозговой штурм» и др.);

3) учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование).

По убеждению А.А. Вербицкого, знаково-контекстное обучение позволяет преодолеть одно из основных противоречий профессионального образования, заключающееся в том, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов не адекватны формам профессиональной деятельности специалистов.

В этой технологии обучения ведущими выступают активные формы и методы, которые воссоздают не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности (деловые игры, «мозговой штурм», дискуссия, совместное принятие решений и другие формы сотрудничества и общения).

Являясь воссозданием предметного и социального контекстов будущего труда, активные методы и формы обучения позволяют студенту выполнять квазипрофессиональную деятельность, несущую черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности.

В знаково-контекстном обучении получают воплощение принципы:

- последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов;

- связи теории и практики;

- проблемности содержания обучения;

- педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;

- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

- единства обучения и воспитания личности будущего профессионала.

Основной характеристикой образовательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является *моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста*. При этом осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых главным образом в рамках одной учебной дисциплины и обеспечивающих фундаментальные знания, к все более конкретным, междисциплинарным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда.

Известный психолог З.А. Решетова подчеркивает, что в содержании и способах построения учебной дисциплины должны отражаться не только понятия, законы, теории и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, и те методы познания, которыми они пользуются. В соответствии с этим в фундамент учебной дисциплины закладывается системная осно-

ва предмета науки и логика системного раскрытия этого предмета. Проектируется и деятельность студента по усвоению выделенных знаний через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы профессиональных задач специалиста. Таким образом проектируются учебная дисциплина и деятельность по усвоению ее содержания [133].

По мнению А.А. Вербицкого, учебная дисциплина должна проектироваться не только как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, но и как предмет деятельности студента. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, где знания будут выполнять функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, а формы организации учебной работы студентов – функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

Содержание знаково-контекстного обучения должно проектироваться так же, как предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Моделирование в формах учебной деятельности студентов реальных производственных связей и отношений позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей не только профессионального, но и общего, общекультурного развития личности будущего специалиста.

На протяжении всего периода обучения в вузе должен осуществляться контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную. При этом и контроль должен быть деятельностным: контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности познавательной, а затем и профессиональной мотивации, деятельности в целом. Средствами промежуточного и выходного контролей могут служить наборы контрольных заданий, аттестационных конкретных ситуаций и деловых игр. Аттестационный контроль направлен на проверку сформированности учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной, а на государственных экзаменах – собственно профессиональной деятельности. Основой последнего является проверка способностей выпускников выполнять профессиональные функции, решать задачи и проблемы, определенные в модели специалиста.

Реализация технологии знаково-контекстного обучения в высшей школе позволяет достичь следующих целей:

- формирования у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретения как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений;

- развития профессионального теоретического и практического мышления;
- формирования познавательной мотивации, обеспечения условий появления профессиональной мотивации;
- формирования и развития у будущих специалистов социально значимых качеств личности: ответственности, умения следовать нормам жизни коллектива и межличностных отношений, навыков профессионального взаимодействия и общения, организаторских и коммуникативных способностей.

6.4. Технология игрового обучения

Большинство прогрессивных специалистов в системе образования рассматривают учение как изменение в поведении и как результат приобретения нового практического опыта. Для достижения этих целей необходимо организовать соответствующую игровую коллективную деятельность, теоретические и методические основы которой раскрыты ниже. Теоретические основы технологии игрового обучения разработаны известными учеными А.А. Вербицким [28], А.П. Панфиловой [108], П.И. Пидкасистым [111], Г.П. Щедровицким [181] и др.

Игра, наряду с познанием и трудом, — один из основных видов деятельности человека. *Детская игра* — вид деятельности, заключающейся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленной на познание окружающей действительности. Она служит одним из важнейших средств физического, умственного и нравственного воспитания и самовоспитания детей.

Ролевая игра — деятельность, в которой участники берут на себя должностные, социальные роли и в специально создаваемой игровой ситуации воссоздают деятельность людей и отношения между ними. Она вызывает глубокие эмоциональные переживания, связанные с содержанием и качеством выполняемых ролей.

Игра в учебном процессе является взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности преподавателей и учащихся. *Учебная игра есть целеустремленная самостоятельная деятельность учащихся, направленная на усвоение конкретных знаний, умений и навыков их применения для достижения цели игры. Первый дидактический смысл учебной игры состоит в том, что изучение и усвоение учебного материала осуществляется путем игровой деятельности обучающихся. Чтобы играть, надо учиться, а играя человек самообучается. Например, обучение шахматам или каким-либо другим играм осуществляется в процессе самой игры.*

Второй смысл игры — действовать самому. В процессе активной игровой деятельности студента спонтанно создаются все необходимые условия для возникновения и разрешения проблемных ситуаций. Процесс обучения становится проблемным и личностно значимым для студентов. Проблемные ситуации непрерывно возникают и разрешаются самостоятельно либо с помощью преподавателя.

Третий смысл игрового обучения заключается в том, что обучающийся в ходе целенаправленной самостоятельной деятельности по решению проблемных ситуаций игры становится самостоятельно мыслящим человеком, способным к активным действиям.

Главная цель игрового обучения — в тщательно разработанных учебных условиях научить студентов эффективно работать в коллективе (в группе). В социально психологической и педагогической науке доказано, что групповое обучение имеет большие преимущества перед индивидуальным или фронтальным. Групповое обучение включает в себя два основных типа процессов: учебный и процесс взаимодействия с другими людьми.

Важной функцией игровых технологий является привлечение студентов к поиску решения социально-психологических и управленческих проблем, типичных для реальной профессиональной деятельности. Студенты, проигрывая разнообразные должностные и личностные роли (руководителя, маркетолога, специалиста по рекламе, оппонента, клиента и пр.), осваивают их, знакомясь с целесообразностью их поведения в той или иной ситуации.

Значимой функцией игровых имитационных занятий является также рождение здорового противоборства между участниками, что способствует развитию их конкурентоспособности, уверенности в себе и повышению самооценки. Участие в играх учит умению управлять своим имиджем и демонстрировать свое отличие от других участников, которые в профессиональной практике могут стать конкурентами.

Как свидетельствуют результаты педагогических исследований в области внедрения игровых технологий, на занятиях с их применением информация усваивается намного эффективнее, чем при традиционном обучении. Здесь одновременно происходит и развитие профессионального мышления студентов, и освоение практических умений и навыков работы с людьми. Кроме того, введение и широкое использование деловых игр в вузах позволяет уменьшить отводимое на изучение некоторых дисциплин время на 30–50% при большей эффективности усвоения учебного материала.

Преподавателю, внедряющему игровые технологии, необходимо тщательно планировать их программу, определяя не только ее содержание, но и регламент, т.е. продолжительность времени, необходимого для его проведения и анализа.

Большинство игр, используемых в учебном процессе, относится к классу интерактивных, так как все решения принимаются участниками сообща — сначала индивидуально, затем в малых группах и после этого обсуждаются в межгрупповой дискуссии. Интерактивное обучение основано на собственном опыте студентов, их общении и прямом взаимодействии с областью изучаемой науки.

В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора игры — внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи.

Познавательная активность студентов как участников интерактивной игры проявляется в инициировании постановки вопросов, определении способов диагностики и анализа материалов игры, изложении или презентации новых результатов и т.д. На интерактивных имитационных играх студенты должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации.

Примером игрового обучения являются деловые игры, применяемые на практических занятиях по социально-экономическим и управленческим дисциплинам. *Деловая игра — метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем организации коллективной деятельности по заданным правилам и нормам.*

Применительно к условиям учебного процесса деловую игру называют формой воссоздания (моделирования) будущей профессиональной деятельности специалиста и системы отношений с другими людьми. В учебной деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности (социальное содержание игры) на модели условий и динамики производства (предметное содержание игры). На занятиях, проводимых в форме деловых игр, имитируется деятельность специалистов и руководителей, отрабатывается выполнение их функций и обязанностей, реализуется коллективное решение различных производственных задач.

Моделирование рассматривается как процесс исследования объектов познания на их моделях и как построение моделей реально существующих предметов, явлений и процессов. Моделирование связано с тем, что любая игра — это модель жизни. В соответствии

с этим в деловой игре моделируются реальные или искусственно созданные ситуации, где могут и демонстрируются как позитивные, так и негативные формы поведения и взаимодействия.

Модели, как известно, являются общим средством познания. Они используются как для исследования, так и для обучения. Нас интересуют прежде всего игровые модели, которые в связи с развитием имитационных игр получают все большее распространение. Игровым моделям наиболее близка деятельность, предпринимаемая для профессиональных целей, имитирующая реальную практику.

Игровое моделирование в образовательном процессе решает, кроме общих, следующие очень важные педагогические цели [108]. Оно способствует:

- созданию у обучаемых целостного представления о профессиональной и коммуникативной компетентности, ее динамике и месте в реальной деятельности;
- приобретению на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, в том числе межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества;
- развитию профессионального, аналитического и практического мышления;
- формированию познавательной мотивации;
- закреплению знаний и умений в сфере профессионального делового общения, формированию коммуникативной компетентности.

Основные характеристики деловой игры, отличающие ее от других обучающих технологий, следующие:

- моделирование деятельности руководителей и специалистов по выработке управленческих или профессиональных решений;
- распределение ролей между участниками игры;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- коллективная выработка решений участниками игры, многовариантность решений;
- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры (контроль и оценка действий, выработка групповых норм поведения и санкций, поощрение, наказание, эмоциональная реакция и т.д.).

Деловые игры могут применяться для решения различных задач: обучения и развития студентов, принятия хозяйственных решений, организационного проектирования и исследования. Как средства

обучения игры обладают тем достоинством, что повышают мотивацию обучающихся, предоставляют возможность применить полученные знания для решения практических задач.

В деловой игре студенты выполняют квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебные и профессиональные элементы (цели, средства, действия и др.). Знания и умения усваиваются не абстрактно, а в процессе совместного решения профессиональных задач.

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить пять психолого-педагогических принципов [28]:

1) *принцип имитационного моделирования*, предполагающий разработку имитационной модели производства и игровой модели профессиональной деятельности;

2) *принцип проблемности содержания игры*, означающий, что процесс игровой деятельности строится на основе системы проблемных задач;

3) *принцип совместной деятельности*, основанный на имитации производственных функций специалистов через их ролевое взаимодействие в процессе группового решения проблемных задач.

4) *принцип диалогического общения*, являющийся необходимым условием игры. Каждый участник в соответствии со своей ролью высказывает свою точку зрения, отвечает на вопросы, слушает выступление других участников и т.д.

5) *принцип двуплановости игровой деятельности*, указывающий на то, что она направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической. Игровая цель – совместное решение поставленной проблемы путем ролевого взаимодействия (игры). Педагогические цели деловой игры: вовлечение каждого учащегося (участника игры) в активную мыслительную деятельность; быстрое и прочное усвоение знаний, умений и навыков; развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере.

В ходе планирования игровых занятий преподавателю целесообразно решить следующие задачи:

- корректно определить содержание игровой имитационной части учебной программы с учетом целей дисциплины и интересов обучающихся;
- отобрать учебные материалы, оборудование и технические средства;
- регламентировать общую и игровую продолжительности занятий по изучаемой дисциплине (лекции, игры, тренинги, самостоятельная работа и т.д.), адекватные поставленным целям обучения.

Методика проведения деловой игры включает шесть этапов.

1. Постановка проблемы, формулировка целей и задач занятия (проведения деловой игры). Раскрытие значения поставленной проблемы и деловой игры в профессиональном становлении специалиста.

2. Подготовка участников к игре; ознакомление их с правилами игры (инструктаж); выдача необходимых материалов. Разминка путем беседы, решения частных проблем, дискуссии или «мозгового штурма».

3. Изучение и анализ основной проблемы, инструкций и других материалов игровой документации. Распределение ролей между участниками и уточнение их функций.

4. Проведение игры. Моделирование профессиональной деятельности специалистов по решению поставленной проблемы.

5. Анализ, обсуждение и оценка результатов игры.

6. Заключительная дискуссия. Определение зависимости поведения участников от организации игры и уровня их активности. Оценка эффективности различных методических процессов в игре. Подведение итогов.

Весь процесс подготовки и проведения деловой игры можно разделить на несколько стадий: подготовка к ее проведению и разработка программы, проведение игры и составление отчета. В подготовительные мероприятия входят:

- размножение форм деловой документации, инструктивных и вспомогательных материалов;
- изготовление таблиц, макетов, плакатов и других игровых материалов;
- разработка программы проведения игры и подготовка соответствующего для этой цели помещения; испытание (опытное проведение) игры.

В программе проведения игры отражаются ее цели и методика решения изучаемых программ, последовательность этапов игры, примерное время (расписание) ее проведения, раскрываются методы решения частных задач.

Подготовка и проведение учебной деловой игры является весьма сложной и трудоемкой работой для преподавателя. Поэтому эту форму организации групповой учебно-познавательной деятельности учащихся рекомендуется использовать в сочетании с компьютером (машинный вариант игры). Для этого необходимо создать базу данных игры на машинных носителях.

Таким образом, технология игрового обучения, в отличие от традиционной методики преподавания, имеет ряд особенностей, основными из которых являются следующие:

- студенты вступают в активную мыслительную деятельность по решению поставленной задачи (проблемы) в соответствии с заданными функциями (ролями);
- познавательная деятельность осуществляется в группе (подгруппе), где обучаемые общаются, обмениваются мнениями и др., т.е. имеет место групповое мышление, сотрудничество, сотворчество;
- в процессе игровых занятий студенты приобретают умения и навыки делового общения и принятия коллективных решений в различных проблемных ситуациях.

При организации деловых игр в процессе обучения обеспечивается:

- повышение интереса студентов к учебным занятиям и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются на деловых играх;
- рост их познавательной активности, характеризующейся тем, что они усваивают большее количество информации, основанной на примерах конкретной действительности;
- более правильная оценка возможных реальных ситуаций обучающимися за счет накопленного в процессе деловой игры опыта и использование этого в профессиональной деятельности;
- развитие их аналитического и экономического мышления;
- реализация системного подхода к решению поставленной проблемы.

Систематическое применение игровых методов обучения способствует повышению мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, они с большим интересом начинают изучать учебную дисциплину. В ходе совместной игровой деятельности и общения при решении учебных проблем формируются определенные человеческие отношения между студентами, между преподавателем и студентами (уважение, симпатии, лидерство, сотрудничество, понимание, сочувствие и т.д.).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие требования предъявляются к педагогическим технологиям?
2. Раскройте сущность и особенности модульного обучения.
3. Каковы особенности и принципы знаково-контекстного обучения?
4. Каковы преимущества технологии игрового обучения?

Глава 7

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

7.1. Сущность и особенности информационно-компьютерной технологии обучения

В Концепции модернизации системы образования нашей страны указано на необходимость информатизации образовательного процесса. Перед учебными заведениями поставлены следующие задачи:

- внедрение новых информационных технологий в учебный процесс; его информационное обеспечение с применением современных средств телекоммуникации;
- использование в учебном процессе электронных учебников, обучающих компьютерных программ, мировых образовательных ресурсов на базе Интернета;
- организация проектной деятельности учащихся и преподавателей с помощью компьютеров;
- внедрение компьютерной системы мониторинга качества образования в каждом учебном заведении.

Перечисленные тенденции определяют одно из направлений в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие новой системы образования от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне не развиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий. Именно технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы — обучение на расстоянии, или, как его называют иначе, дистанционное обучение.

Педагогические основы разработки и внедрения информационно-компьютерной технологии обучения разработаны учеными В.П. Беспалько [17], Е.С. Полат [116], И.Г. Захаровой [46] и др.

Компьютерная образовательная технология по сравнению с традиционной методикой обучения обладает рядом таких новых свойств и особенностей, как:

- возможность оперативной передачи на любые расстояния информации любого вида (текстовой, графической, звуковой);
- хранение информации в памяти компьютера в течение необходимого времени;
- наличие электронного учебника, включающего совокупность информационных, методических и программных средств, необходимых для реализации всех этапов процесса усвоения знаний, умений и навыков;
- индивидуализация обучения (каждый студент самостоятельно работает за компьютером, изучает и усваивает учебный материал в индивидуальном темпе);
- поэтапное изучение учебного материала (предъявление учебной информации по логически завершенным дозам);
- самостоятельное и обязательное выполнение учебных заданий каждым студентом для закрепления знаний, формирование умений и навыков;
- наличие обратной связи на основе контроля правильности выполнения каждого задания и исправления ошибок;
- машинная обработка передаваемой и получаемой информации (хранение, распечатка, воспроизведение, редактирование);
- возможность доступа к различным источникам информации — электронным библиотекам, базам данных, лабораторным практикумам и т.д.;
- организация коллективных форм общения преподавателей со студентами, студентами между собой посредством теле- и видео-конференций.

Обучение с использованием компьютерных технологий должно быть направлено на достижение следующих целей:

- формирования у будущих специалистов системы знаний, умений и навыков, предусмотренных государственным образовательным стандартом;
- обучения их практическим навыкам работы со стандартным программным обеспечением;
- освоения методов компьютерного моделирования изучаемых явлений, объектов, процессов, действий по решению учебных и исследовательских задач;
- обучения методам решения профессиональных задач с помощью компьютера;

- улучшения качества обучения за счет мотивации и интенсификации самостоятельной работы студентов, доступа их к большому массиву научной и учебной информации, реализации принципов обратной связи, учета индивидуально-психологических особенностей каждого обучаемого, наглядности обучения;

- облегчения труда преподавателей за счет автоматизации некоторых видов контроля и оценки знаний и умений студентов (вступительный, текущий тематический контроль), увеличения доли самостоятельной работы студентов;

- содействия культурному, эстетическому развитию студентов на основе их приобщения к самой широкой информации эстетического гуманистического содержания.

Накопленный опыт применения компьютерной образовательной технологии в высшей школе показал, что она позволяет:

- организовать различного рода совместные исследовательские работы студентов, преподавателей, научных работников из различных вузов и научных центров одного или разных регионов;

- организовать оперативную консультационную помощь из научно-методических центров широкому кругу обучаемых;

- организовать сеть дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;

- оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников совместным проектам;

- формировать у студентов умение добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютеров, хранить и передавать на сколь угодно дальние расстояния;

- создавать подлинную языковую среду в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов, телеконференций, способствующих формированию у студентов потребности в общении на иностранном языке.

7.2. Электронные средства обучения

В традиционном учебном процессе используются такие средства обучения, как печатные издания учебников, учебно-методических пособий, справочников и словарей; записи на доске, плакаты, раздаточный материал; диа- и кинофильмы, телевидение, видеофрагменты и видеофильмы; стенды, модели, лабораторное оборудование, а также слово преподавателя.

В информационно-компьютерной технологии кроме традиционных средств обучения используется целый ряд новых средств, а именно: электронные издания учебников и учебно-методических пособий, Интернет (электронная почта, мультимедиа и др.), обучающие программы и системы, виртуальные лаборатории и др. Все эти средства можно объединить под названием «компьютерные обучающие системы».

Электронные издания учебного назначения, обладая всеми особенностями бумажных изданий, имеют ряд положительных отличий и преимуществ, в частности:

- компактность хранения в памяти компьютера или на дискете (диске);
- гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость;
- возможность оперативного внесения изменений и дополнений;
- удобство пересылки по электронной почте.

Автоматизированная обучающая система включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

Компьютерные обучающие системы — программные средства учебного назначения, которые широко используются в образовательном процессе, позволяют:

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;
- обеспечивать самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;
- сокращать время обучения за счет трудоемких вычислений на компьютере;
- демонстрировать визуальную учебную информацию;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности;
- прививать умение в принятии оптимальных решений;
- повышать интерес к процессу обучения, используя игровые ситуации;
- передавать культуру познания и др.

Учебные аудио- и видеоматериалы записываются на магнитные носители, аудио- и видеокассеты и могут быть представлены обучаемому с помощью магнитофона, видеомагнитофона или лазерных

компакт-дисков CD-ROM. Компьютерные сети — средство обучения, включающее в себя различного рода информацию и совокупность компьютеров, соединенных каналами связи.

Остановимся более подробно на анализе средств компьютерных технологий и их дидактических функций.

Компьютерные телекоммуникации — это средства быстрой передачи информации на расстояния. С их помощью информация адресату (пользователю) передается за считанные секунды. В системе образования это свойство компьютерных телекоммуникаций может быть использовано для оперативной связи между участниками учебного процесса: преподавателем и учащимися, а также между учащимися. Это уже обеспечивает возможность решения одной из наиболее актуальных задач педагогического процесса — установления интерактивности.

Под дидактическими функциями средств обучения понимают их назначение, роль и место в учебно-воспитательном процессе.

Главное, ради чего педагоги всего мира обратились к телекоммуникациям, — это интерактивность, обеспечиваемая скоростью передачи информации в оба конца. Интерактивность в учебном процессе необходима при работе с отдельной программой, электронным пособием, базой данных и в процессе общения его участников.

Интерактивность при работе с любым электронным средством обучения, любой информацией открывает возможность решения таких дидактических задач, как:

- дифференциация обучения — создание и структурирование курса обучения, электронного учебника с учетом разных уровней обученности студентов;
- активизация деятельности студентов на уровне взаимодействия с электронным учебником (выполнение заданий, получение дополнительной информации, решение проблемных задач, контроль знаний и т.д.);
- использование в своей познавательной деятельности разнообразных информационных ресурсов сети, в том числе графических и звуковых;
- самостоятельная работа с текстом — создание, редактирование, структурирование, оформление;
- закрепление и углубление ранее приобретенных знаний, формирование и совершенствование необходимых умений и навыков с помощью обучающей программы;
- формирование культуры умственного труда на основе доступа к необходимым справочным материалам, словарям, тезаурусам и др.

Массовое использование компьютерных технологий в общем и профессиональном образовании обусловлено наличием в учебных заведениях компьютеров в достаточном количестве, созданием и применением образовательных электронных изданий и ресурсов, включая интернет-ресурсы. Кроме того, в каждом учебном заведении необходимо иметь соответствующие учебно-методические пособия по применению этих средств обучения как для преподавателей, так и для студентов. Возникает необходимость обучения преподавателей компьютерной образовательной технологии.

Для организации образовательного процесса на базе компьютерных технологий необходимы три основных компонента: аппаратно-программные средства, образовательно-электронные издания и ресурсы и подготовленные преподаватели.

Необходимо подчеркнуть, что учебник как одно из основных средств обучения не замещается, а дополняется новыми техническими средствами. Электронные издания и ресурсы прежде всего реализуют те функции, которые не могут выполняться книгой (например, управление учебно-познавательной деятельностью студентов, контроль их знаний и др.).

Под электронными изданиями и ресурсами обычно понимают информационные продукты, для воспроизведения которых нужен компьютер. Как правило, изданиями называют информационные продукты, размещаемые на материальных носителях — дискетах и оптических компакт-дисках.

Термин «ресурсы», кроме географии и экономики, стали широко применять в телекоммуникациях, добавляя определение «информационные». Информация хранится в памяти компьютера и может быть направлена для воспроизведения на экран как данного компьютера, так и любого другого компьютера, подключенного к общей сети.

Существенным моментом является разграничение понятий «электронная библиотека» и «медиатека». *Электронная библиотека* — это хранилище электронной копии текстовых материалов — книг, журналов, газет, рукописей, справочников и т.д. Если хранилище объединяет аудио- и видеоматериалы, программные и информационные (например, база данных) продукты, а также комбинированные средства (например, мультимедиа), то его называют *медиатекой*.

Комплект электронных изданий и ресурсов может содержать все необходимые учебные материалы для изучения и усвоения отдельной дисциплины (лекционный материал, задачи, лабораторные работы, тесты и др.). Такой комплект называют электронным курсом, предназначенным для лабораторных работ, проведения эксперимента, и объединяют общим названием «виртуальная лаборатория».

Мультимедиа — это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, звука, видео, графики, анимации и т.д. (мульти — много, медиа — средства). Использование таких средств в учебном процессе намного эффективнее, чем словесное объяснение. При этом возрастает скорость передачи информации за счет высокой информационной плотности мультимедиасреды. Использование аудио- и видеоинформации в процессе обучения повышает уровень усвоения учебного материала на 20–30%. С помощью этих средств можно моделировать реальные объекты, процессы и явления с целью их исследования. В последнее время на базе мультимедиа технологий все чаще реализуется воссоздание моделирования естественной окружающей среды, с тем чтобы приблизить взаимодействие пользователя с компьютерным продуктом к его естественному поведению в реальном мире.

Таким образом, с помощью мультимедиа моделирования и путем взаимодействия студента со средствами обучения впервые мы получаем не описание реальности в символьных абстракциях (книга) и не только аудио- или видеоотражение объектов и процессов (кино, телевидение), а принципиально полную модель окружающего мира, которую можно характеризовать как адекватное представление реальности или «виртуальную реальность».

Необходимо отметить, что полиграфические и электронные издания сосуществуют в симбиозе, дополняя друг друга. Преимущества книги неоспоримы, она не требует никаких технических средств. Книга привычна и удобна всегда и везде. Однако учебный процесс включает не только передачу теоретической информации, но еще практические и самостоятельные занятия по решению задач, проведение лабораторных работ, подготовку докладов к семинарским занятиям, проверку знаний студентов и т.д. В этих видах учебной деятельности книга дает достаточно мало. Ее главный недостаток — плохая передача аудиовизуальных образов и динамических процессов. Следующий за книгой уровень динамики — кино, телевидение также не дает достаточного образовательного результата. По существу, получается улучшенное представление процесса (отражение вместо описания), нельзя влиять на сам процесс (или объект, явления), невозможно его исследовать. Говоря современным языком, кино, видео, книга неинтерактивны, они не позволяют развивать активно деятельностные формы обучения. Именно в зоне практических занятий, самостоятельной работы очевидны преимущества компьютера, электронных изданий и ресурсов.

7.3. Разработка электронного учебника

Проектирование информационно-компьютерной технологии обучения обязательно предполагает такие основополагающие действия (этапы работ), как:

- разработка содержания образования;
- выбор методов обучения;
- создание электронного учебника, т.е. обучающей программы для управления учебно-познавательной деятельностью студента;
- разработка контролирующей программы для рубежного (тематического) и итогового контроля знаний и умений студентов;
- разработка контролирующей программы для рубежного (тематического) и итогового контроля учебно-познавательной деятельности студентов.

Так как первые три этапа работы относятся к любой системе образования и являются более или менее выполненными (результаты этих работ отражены в государственных образовательных стандартах, учебных планах и программах), то основное внимание посвятим вопросам разработки электронного учебника.

Качество компьютерного обучения, определяемое уровнем усвоения студентом системы знаний, умений и навыков, в решающей степени зависит от содержания и структуры электронного учебника, методов и приемов учебно-познавательных действий, предусмотренных обучающей программой. *Электронный учебник* — это автоматизированная обучающая система, содержащая дидактическое, методическое и программное обеспечение, а также информационно-справочные материалы для использования их в процессе самостоятельного изучения учебного материала по соответствующей дисциплине.

Электронный учебник должен содержать весь комплекс учебно-методических, информационно-обучающих и контролирующих программ, необходимых для самостоятельного усвоения знаний, предусмотренных государственным образовательным стандартом специальности (в части требований к знаниям и умениям по соответствующей учебной дисциплине). В его структуру необходимо ввести следующие взаимосвязанные блоки: 1) информационно-инструктивный блок; 2) блок входного контроля знаний студентов; 3) информационно-обучающий блок; 4) блок выходного контроля и оценки знаний и умений студентов.

Информационно-инструктивный блок включает: наименование дисциплины; цели обучения данной дисциплины; наименование и содержание изучаемых тем (учебную программу); методи-

ческие указания по изучению дисциплины, в том числе порядок работы по электронному учебнику; порядок проведения консультаций по электронной почте (для студентов-заочников); тематику рефератов, контрольных и курсовых работ; методические указания к их выполнению; вопросы к зачетам и экзаменам; общий список литературы с разбивкой на основную и дополнительную.

Блок входного контроля знаний студентов содержит тесты для проверки исходного уровня обученности студента.

Информационно-обучающий блок представляет собой обучающую программу, построенную по модульной структуре. Объем одного модуля соответствует содержанию одной темы по учебной программе. Структура обучающего модуля включает: наименование модуля; цели его изучения (что должен знать и уметь студент в результате обучения); структурно-логическую схему модуля (содержание модуля в словесно-графическом представлении); учебную информацию по каждому узловому вопросу (дозу информации) в виде текста с соответствующими средствами наглядности; задания, направленные на усвоение материала каждой дозы в виде вопросов или задач; рекомендации по их выполнению, эталонные ответы; тесты для контроля знаний по каждому модулю; список литературы к модулю.

Кроме основного информационного материала и соответствующих заданий в обучающую программу рекомендуется включать творческие задания, предполагающие самостоятельное применение усвоенных знаний в решении проблемных задач.

Блок выходного контроля представляет собой тест для итоговой проверки и оценки результатов обучения.

Разумеется, электронный учебник может иметь и другие структурные варианты. Рассмотрим структуру обучающей программы, составленной по методике проблемного обучения.

Как известно, при проблемном обучении учебный материал дается не в готовом виде, а как система проблемных вопросов и задач. Степень самостоятельности студентов в решении проблемы зависит от исходного уровня их знаний, познавательных способностей, мотивации, а также от сложности проблемы.

Структура обучающего блока электронного учебника или его фрагмента, построенного на основе методики проблемного обучения, должна включать следующие элементы:

- постановку проблемы, раскрытие ее актуальности, теоретической или практической значимости;
- вопросы и задачи по пройденному материалу (знание которого необходимо для решения проблемы);
- эталонные ответы к ним для самоконтроля и исправления ошибок;

- последовательность вопросов, соответствующих ходу решения проблемы; при необходимости усматривается возможность обращения студента к той или иной информации, выбора разных способов решения проблемы, электронного моделирования явлений, процессов и объектов, связанных с проблемой;

- эталонные ответы к каждому вопросу (подпроблеме), а также в целом ко всей подпроблеме.

При разработке электронного учебника с применением методов проблемного обучения преподавателем должны быть выполнены следующие действия:

- формулирование главной проблемы (познавательной задачи), раскрытие ее актуальности и практической значимости;

- логический анализ и структурирование содержания учебного материала, выделение узловых вопросов (подпроблем) и логически взаимосвязанных учебных элементов;

- построение структурно-логической схемы содержания темы (проблемы); определение опорных (базовых) знаний, необходимых для вовлечения студентов в поисковую умственную деятельность по решению поставленной проблемы; составление вопросов и эталонных ответов для выявления исходного уровня подготовленности обучающихся;

- разработка системы проблемных заданий, вопросов, задач и определение способов их предъявления студентам;

- планирование хода решения учебных проблем, выбор методов и средств их решения;

- составление эталонных ответов к каждому заданию для самоконтроля и исправления ошибок;

- составление текста обучающей программы; включение в программу необходимых схем, графиков, моделей, фрагментов кино- или видеофильмов и т.д.

Таким образом, использование компьютерной обучающей системы позволяет гибко управлять познавательной деятельностью каждого студента. Следует отметить, что электронный учебник должен быть построен таким образом, чтобы студент мог бы самостоятельно варьировать количество и последовательность выполнения учебных заданий в зависимости от его способностей, потребностей, интересов, исходного уровня знаний. Однако объем усвоенных им знаний, умений и навыков должен быть не ниже минимума программного материала, предусмотренного государственным образовательным стандартом по соответствующей специальности.

Электронный учебник, по существу, должен моделировать совместную деятельность преподавателя или с одним студентом (индивидуальное обучение), или с группой студентов (групповое

обучение) на разных этапах процесса обучения, начиная с постановки целей и познавательных задач и заканчивая контролем и оценкой знаний, умений и навыков каждого студента. Применение электронного учебника не означает вытеснение преподавателя из учебного процесса. Электронный учебник рассматривается нами как одно из эффективных средств обучения (инструмент), позволяющий гибко управлять учебно-познавательной деятельностью студентов. При этом меняются функции преподавателя; его информационная и контролирующая функция сокращаются. На него возлагаются задачи разработки и совершенствования программных средств, организации самостоятельной или групповой работы студентов, их консультации, руководства учебно-исследовательской работой, самообразования и т.д.

Степень участия преподавателя в учебном процессе (взаимодействия со студентами) зависит от форм обучения. Например, при очной системе он присутствует на каждом занятии, причем первичное ознакомление студентов с учебным материалом лучше осуществлять на лекционных занятиях. Электронный учебник должен использоваться на этапах закрепления знаний, решения задач, лабораторных работ и т.д.

Если же речь идет о заочной форме обучения, то доля аудиторных занятий под руководством преподавателя заметно сокращается. Студент-заочник преимущественно будет учиться с помощью компьютерной обучающей системы.

Электронный учебник позволяет поставить вопрос о соотношении традиционного и дистанционного обучения. Часто дистанционное обучение рассматривается как автономный вид обучения, противопоставляемый традиционному. Оптимальный путь внедрения компьютерной технологии в сферу образования, по нашему мнению, состоит в сочетании ее с традиционными методами и формами обучения. Главной особенностью учебно-познавательной среды, создаваемой компьютерной образовательной технологией, является ее пригодность, как для массового, так и для сугубо индивидуально-го обучения и самообразования.

7.4. Дистанционное обучение

Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии (преподаватель и учащийся разделены пространственно) с помощью учебников, учебно-программных, компьютерных, телекоммуникационных и других средств.

Существуют и другие трактовки понятий дистанционного обучения и образования, отражающие многообразие подходов к их пониманию.

Дистанционное обучение — это обучение с помощью средств телекоммуникаций. Удаленные друг от друга преподаватели и студенты осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием образовательной продукции [166].

Специалисты Американской ассоциации дистанционного обучения под этим понимают процесс обучения, в котором учитель и ученик или сотрудники географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса.

Дистанционное обучение — это интегральная форма, сочетающая элементы очного, очно-заочного, заочного и вечернего обучения на основе новых информационных технологий и систем мультимедиа.

Дистанционное образование — комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и др.). Информационно-образовательная среда дистанционного обучения представляет собой системно-организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. Дистанционное образование — одна из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации [175].

Его отличительная особенность состоит в том, что обучающиеся могут сами получать требуемые знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами, предоставляемыми современными информационными технологиями. Информационные ресурсы, такие как базы данных и знаний, компьютерные, в том числе мультимедиа, обучающие и контролирующие системы, видео- и аудиозаписи, электронные библиотеки, вместе с традиционными учебниками и методическими пособиями создают уникальную образовательную среду, доступную широкой аудитории.

Появление и развитие системы дистанционного обучения вызвано рядом обстоятельств:

- высшие и средние профессиональные учебные заведения нашей страны сосредоточены в крупных городах, где подавляющее большинство учащихся не может жить и учиться по экономическим причинам;

- большая группа потенциальных учащихся нуждается не в очной, а в заочной форме обучения;
- развивающаяся рыночная экономика, научно-технический прогресс, усложнение решаемых задач во всех сферах профессиональной деятельности требуют от современного специалиста систематического повышения своей квалификации путем самообразования;
- традиционные методы обучения, основанные на устной речи преподавателя, использовании учебников и наглядных пособий, вошли в противоречие с современными информационными технологиями, базирующимися на компьютерах, телекоммуникационных и других средствах;
- традиционные формы организации образовательного процесса (лекции, семинары и др.) нуждаются в модернизации; необходимо изменить подходы (тактику): от знаниевой (когнитивной) методики перейти к деятельностной; акценты перенести с преподавания на самостоятельную познавательную деятельность самого студента (учитывая тезис о том, что человека можно научить чему-либо только путем его активной деятельности).

Что нового вносит дистанционное обучение в технологию образовательного процесса? Его главная отличительная особенность заключается в том, что усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных учебными программами, осуществляется не в традиционных формах обучения (лекция, уроки, семинары и др.), а путем самостоятельной работы самого студента с помощью различных средств — носителей информации, в том числе компьютеров.

Следовательно, в центре процесса обучения находится не преподавание, а учение, т.е. самостоятельная познавательная деятельность студента по овладению знаниями, умениями и навыками. При этом обучающийся должен владеть не только познавательными навыками работы с компьютером, но и способами работы с учебной и научной информацией, с которой он встречается в различных интернет-ресурсах. Речь идет о том, что сотрудники должны хорошо владеть различными видами чтения — изучающим, поисковым, ознакомительным, работать с электронными справочниками и словарями.

Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучающийся с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных учебных задач в индивидуальной или совместной деятельности в группах.

Дистанционное обучение, индивидуальное по своей сути, не исключает возможностей коммуникации не только с преподавателями, но и с другими партнерами, а также сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности.

Наряду с традиционными средствами обучения (учебники, наглядные пособия и др.) для обеспечения процесса дистанционного обучения используются следующие средства: специализированные учебники с мультимедийным сопровождением, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие программы, учебные видеофильмы, аудиозаписи и иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи.

В процессе дистанционного обучения компьютерные телекоммуникации позволяют организовать общение, взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе:

- совместную деятельность студентов при выполнении стандартных и проблемных заданий;
- дискуссию в малых группах, участие в телесеминарах;
- взаимные консультации, консультации преподавателей;
- контроль знаний и умений студентов со стороны преподавателя дистанционного обучения;
- совместную деятельность с партнерами по проектной деятельности из других учебных заведений (городов и стран).

Дистанционное образование имеет ряд преимуществ перед традиционной системой очного и заочного образования, а именно:

- преодолеваются пространственные и временные барьеры в получении научной, учебной, справочной или иной информации;
- увеличивается число потенциальных участников образовательного процесса — студентов, преподавателей, специалистов-практиков, ученых, которые оперативно взаимодействуют друг с другом с помощью компьютерных сетей, в том числе Интернета;
- обеспечивается широкий доступ к лучшим мировым образовательным ресурсам;
- существенно увеличиваются возможности учебного заведения за счет формирования образовательной информационно-образовательной среды, в которой обучаемый самостоятельно или под руководством преподавателя может изучать интересующий материал;
- появляется возможность формировать уникальные образовательные программы за счет комбинирования курсов, предоставляемых образовательными учреждениями, в том числе различных стран;

- обучение становится более мотивированным, технологичным и индивидуализированным;
- появляется возможность опубликовать студенческие работы в Интернете;
- студенты и преподаватели имеют возможность распределять время занятий по удобному для себя графику и темпу, выбирать и использовать для занятий разнообразные технические средства, наглядные пособия, программы обучения и т.д.
- дистанционное обучение имеет большое социальное значение, так как позволяет удовлетворять в полной мере образовательные потребности населения; оно снижает стоимость обучения за счет широкой доступности лучших образовательных ресурсов.

В системе дистанционного обучения нуждаются следующие группы населения России:

- выпускники средних школ в сельской местности и маленьких городах, не имеющие возможности учиться очно в высших и средних профессиональных учебных заведениях;
- специалисты различного уровня, желающие повысить свою квалификацию;
- офицерский состав сокращающейся армии;
- уволенные и сокращенные лица, зарегистрированные в Федеральной службе занятости;
- лица, желающие получить второе образование или пройти переквалификацию;
- лица с ограниченной свободой перемещения, инвалиды, обучающиеся, имеющие психофизиологические или эмоциональные проблемы;
- наиболее способные студенты, которые уже обладают существенными знаниями и хотят пройти образовательную программу в сжатые сроки;
- обучающиеся, которые хотят совместить учебу с производственной деятельностью;
- обучающиеся, географически изолированные от требующихся им образовательных ресурсов;
- лица, не получившие законченного образования в юности;
- лица, готовящиеся к поступлению в колледж или университет;
- лица, стремящиеся найти возможность ликвидировать пробелы в отдельных курсах;
- мобильные студенты; дети иностранных рабочих, военных или постоянно мигрирующих семей;
- студенты, серьезно занимающиеся искусством, спортом и не желающие прервать образование.

Система дистанционного образования является открытой, т.е. предоставляет образовательные возможности всем желающим. Эта система, с одной стороны, позволяет удовлетворить образовательные потребности обучаемых, а с другой стороны, является общественно полезной в социальном смысле, обеспечивая заполнение досуга обучаемых, позволяя повысить их интеллектуальный и культурный уровень.

Цели и содержание дистанционного обучения учебной дисциплине не отличаются от соответствующих компонентов образовательного процесса при традиционном обучении. Они отражены в государственном образовательном стандарте по специальности и являются едиными при любой форме обучения (очной, вечерней, заочной, дистанционной).

Дистанционное обучение отличается формой подачи учебного материала, новыми средствами обучения, формой взаимодействия преподавателя и студентов, студентов между собой.

При нем основным звеном учебного процесса является самостоятельная познавательная деятельность студента. Она должна быть заранее спроектирована (продумана и прописана в методическом аппарате дисциплины или электронного учебника), организована и направлена в рамках используемой концепции обучения (дидактического подхода).

Дистанционное обучение базируется на принципе интерактивности, т.е. взаимодействия. Интерактивность устанавливается между преподавателем и студентами, между студентами в группе, а также между студентами и средствами обучения.

В нем преобладает самостоятельная индивидуальная деятельность студента, но она должна сочетаться с групповыми видами деятельности. Для организации групповой познавательной деятельности (групповое решение проблем, дискуссия, «мозговой штурм», деловая игра и другие методы) в условиях дистанционного обучения необходимо создать виртуальный класс (аудиторию), где студенты, находясь на своих рабочих местах за компьютером, обучаются путем общения, взаимодействия, сотрудничества.

Для организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения требуется в полном соответствии с учебной программой дисциплины обеспечить студента всеми необходимыми учебно-методическими материалами:

- базовой лекцией и другими материалами (информационно-справочными, первоисточниками и др.) для первичного ознакомления с содержанием изучаемой темы;
- заданиями на формирование необходимых умений и навыков (индивидуальные и групповые);

- творческими заданиями, включая проектную и исследовательскую деятельность;
- заданиями для контроля знаний и умений студентов.

Дистанционное обучение студентов по учебной дисциплине предусматривает:

- лекционный цикл с использованием современных информационных ресурсов (электронный вариант лекции);
- самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность с интернет-ресурсами;
- групповую деятельность студентов при работе над проектом или выполнении различных заданий;
- выполнение лабораторных, практических работ, предусмотренных учебной программой (в виртуальной лаборатории);
- совместное выполнение заданий творческого характера;
- консультации преподавателя;
- промежуточное тестирование.

Для организации дистанционного обучения студентов необходимо предварительно научить их самостоятельно пользоваться электронными изданиями, Интернетом, электронной почтой и т.д. Модель предварительного обучения студентов методике дистанционного обучения включает три этапа. На *первом этапе* формируются первоначальные знания, умения и навыки, необходимые для обучения в дистанционном режиме. В результате обучения на первом этапе обучающиеся должны познакомиться с такими понятиями, как компьютерная сеть Интернет, гипертекст, гиперссылка, веб-документ, браузер, электронная почта и др. Кроме того, обучающиеся должны приобрести устойчивые умения и навыки, обеспечивающие эффективную работу с дистанционным курсом, в том числе умение загрузить дистанционный обучающий курс по указанному адресу, использовать навигационные возможности при освоении материала курса, умение реализовывать интерактивный диалог при выполнении задания и т.п.

Второй этап характеризуется формированием основных знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в дистанционном режиме. На данном этапе осуществляется интенсивное обучение по дистанционным курсам. Обучение в рамках этого этапа должно обеспечить формирование необходимых умений и навыков эффективного участия в тематических телесеминарах и конференциях. Сюда относятся: умение задавать вопросы по теме дискуссии, отвечать на вопросы, аргументировать свое мнение, умение выделять главную мысль и т.д.

На *третьем этапе* формируются соответствующие навыки самостоятельной работы в дистанционном режиме. В результате обучения у студентов на достаточно высоком уровне должны быть сформирова-

ны умения осуществлять поиск образовательных ресурсов в Интернете и в локальной сети, соизмерять свои знания умения и навыки с требованиями дистанционного курса, использовать разнообразные интерактивные возможности в выбранном дистанционном курсе.

Разумеется, применение компьютерной информационной технологии в учебном процессе не ограничивается обучением студентов в дистанционном режиме.

Необходимо также создавать рекламную информацию о вузе, его подразделениях, о видах образовательных, научно-исследовательских, проектно-конструкторских, коммерческих и иных услуг, оказываемых вузом другим организациям и частным лицам.

Однако, отмечая все то положительное, что несет с собой образовательная технология на базе компьютера, телекоммуникации и организуемое на ее основе дистанционное образование, нельзя упускать из виду и возникающие при этом проблемы, которые приходится преодолевать. Как отмечают аналитики Института ЮНЕСКО со ссылкой на многочисленные зарубежные источники, основные проблемы связаны с управлением, экономикой в сфере образования, кадровым обеспечением и нормативной правовой базой дистанционного обучения.

Одна из серьезных проблем, которая возникает перед образовательными учреждениями, — опасность информационного перенасыщения учебного процесса, излишней технологизации системы образования во вред гармоничному развитию личности, в частности опасность формирования ее интернет-зависимости. Сюда же можно отнести проблему информационной безопасности личности. В частности, многочасовое взаимодействие студента с компьютером отрицательно влияет на зрение и мозг человека; развивается алгоритмическое мышление (по типу «Если... то обратитесь туда-то») во вред творчеству. Не все то, что предлагают на экране монитора (игры, сюжеты, видеофильмы и др.), имеет образовательное или воспитательное значение. Есть откровенная порнография или насилие.

Так, по данным американской печати, наступает лавина развлечений' на миллионы американцев до 19 лет через каналы телевидения, кино, видеомэгнитофоны и персональные компьютеры. Молодежь от 12 до 17 лет тратит на просмотр видеопрограмм и компьютерные игры по 4 часа в день. В результате к моменту окончания школы «средний» молодой американец проводит у телевизора и компьютера 22 тыс. часов, что в 2 раза больше времени его пребывания в школе, успевая при этом увидеть за это время 18 тыс. убийств [35]. Думается, что эти цифры соответствуют и российской действительности.

Таким образом, возникает проблема качества и нравственного потенциала всех информационных ресурсов, предлагаемых подрастающему поколению. Со школьного возраста и далее в вузе необходимо воспитывать нравственность и культуру, в том числе культуру общения и информационную культуру. В решении этих воспитательных задач велика роль школьного учителя и преподавателя вуза. Личность воспитывается личностью (а не компьютером).

Академик Б.С. Гершунский отмечает: «Любые образовательные компьютерные программы, даже сугубо обучающего, информационно-справочного характера, должны в обязательном порядке проверяться на их собственно педагогическую целесообразность, проходить целесообразную экспертизу на нравственно безупречную самостоятельность с учетом тех ценностных критериев, которые и должны быть предметом особой заботы новой парадигмы личностно-созидательного образования...» [35, с. 324].

Следующей проблемой является быстро устаревающий парк компьютерной техники, которой оснащается учебное заведение. Обучать необходимо на современной технике, способной отвечать всем возрастающим требованиям появляющегося новейшего программного обеспечения. С этим не все учебные заведения справляются.

Весьма острая проблема связана с необходимостью оптимизации стоимости образовательных услуг, предлагаемых через Интернет. Немало денег стоит и разработка самих курсов дистанционного обучения.

Важной проблемой является подготовка кадров, прежде всего учителей школ и преподавателей колледжей и вузов, способных вести дистанционное обучение, использовать информационные технологии. Для решения этой проблемы в университетах многих стран мира (в том числе и в России) создаются специальные программы и курсы подготовки учителей и преподавателей дистанционного обучения, способных использовать интернет-ресурсы и услуги в системе любой формы обучения.

Необходимо отметить большую трудоемкость и сложность процесса создания электронного учебника. Разработчик будущей программы на высоком научно-методическом уровне должен владеть содержанием учебной дисциплины, знать методику ее преподавания, владеть компьютерной информационной технологией и основами психологии и педагогики.

Естественно, трудоемкая научно-методическая работа требует дополнительного материального стимулирования преподавателей — разработчиков электронного учебника. Оптимальным вариантом организации работ по разработке электронных учебников является

создание авторских коллективов с участием высококвалифицированных преподавателей, методистов, программистов, психологов и редакторов при условии достаточного финансирования.

Серьезным препятствием на пути создания электронного учебника является проблема защиты авторских прав.

Обобщая отечественный и зарубежный опыт внедрения и использования дистанционной формы обучения, можно сделать выводы о том, что для ускорения этого процесса должны быть решены такие проблемы, как:

- разработка педагогически обоснованной концепции дистанционного образования и нормативно-правовой базы ее реализации;
- развитие и адаптация корпоративных сетей учебных заведений, доведение пропускной способности телекоммуникационных каналов (с выходом в Интернет) до минимально необходимой;
- поиск, приобретение и внедрение существующих разработок электронных учебников и учебно-методических материалов;
- организация подготовки и повышения квалификации преподавателей и технологического персонала в области технологии дистанционного обучения;
- создание электронной библиотеки, включение ее в корпоративную сеть библиотек региона, обеспечение доступа к открытым библиотекам в Интернете;
- вступление учебного заведения в Ассоциацию открытых университетов России, международные ассоциации электронных библиотек;
- проведение систематических научно-педагогических исследований с целью изучения эффективности и дальнейшей модернизации технологии дистанционного обучения на всех уровнях образовательного процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы преимущества информационно-компьютерной технологии обучения?
2. Какие дидактические функции выполняют электронные средства обучения?
3. Какова структура электронного учебника?
4. Раскройте сущность и особенности дистанционного обучения.

Глава 8

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

8.1. Система организационных форм обучения в вузе

Организационные формы обучения являются способами осуществления взаимодействия учащихся и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Формы организации обучения выполняют интегративную функцию, поскольку в них в упорядоченном виде реализуются все основные элементы процесса обучения: цели, задачи, содержание, средства и методы обучения и контроля знаний, умений и навыков студентов. Форма организации обучения реализует операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляет собой внешнее выражение согласованной деятельности преподавателя и обучающихся.

Организационные формы обучения планируются по соответствующим дисциплинам, расписаниям, проводятся в конкретное время, в определенных аудиториях с определенным составом студентов.

В педагогической теории и практике различают следующие формы организации (виды занятий): лекции, семинарские занятия, практические занятия, лабораторные работы и самостоятельная учебная работа.

Кроме того, в вузах организуются коллоквиумы, курсовые работы (проекты), производственная практика, научно-исследовательская работа студентов, студенческие конференции и дипломное проектирование (рис. 8.1).

Каждый вид занятия занимает определенное место в образовательном процессе и выполняет конкретные функции. Учебно-познавательная деятельность строится по следующей схеме:

- постановка целей и задач, мотивация познавательной активности (на каждом занятии);
- организация изучения теоретического материала (первичное восприятие), формирование ориентированной основы деятельности (лекции);

- закрепление знаний (запоминание), формирование умений и навыков (лабораторные работы, семинарские занятия, самостоятельная работа);
- применение знаний, умений и навыков (лабораторные работы, семинарские занятия, практикум);
- обобщение и контроль знаний, умений и навыков.

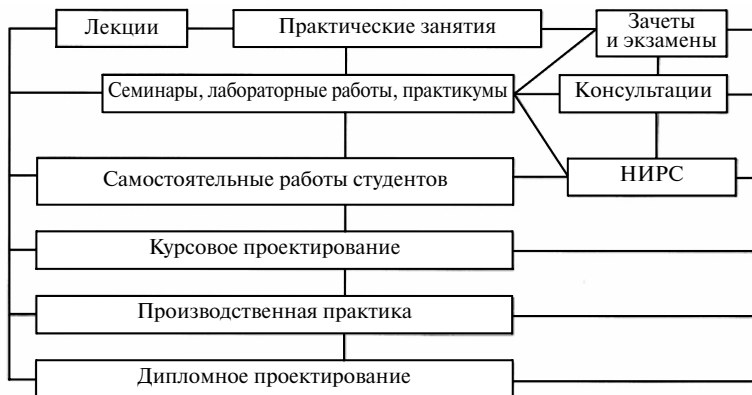


Рис. 8.1. Система организационных форм обучения в вузе

Как известно, качество преподавания в решающей степени зависит от педагогического мастерства и научной квалификации преподавателя. Огромное значение имеют также подготовка преподавателя к занятиям и методическая обеспеченность образовательного процесса, причем эти требования возрастают при использовании методов проблемного обучения. Следует отметить, что независимо от профиля дисциплины преподаватель должен знать содержание будущей специальности студентов, цели и направления их подготовки (государственный образовательный стандарт), учебный план специальности, роль и место преподаваемой дисциплины в системе подготовки специалистов, межпредметные связи. В этой связи мы считаем обязательным ознакомление преподавателей с документами, отражающими цели и содержание подготовки специалистов.

8.2. Лекция как ведущая организационная форма обучения

Роль и место лекции в вузе. Слово «лекция» происходит от латинского «lection» — чтение. *Лекция — главное звено в системе организационных форм обучения в вузе. Ее цель — формирование ориентировочной основы учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на усвоение знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине.*

Лекция — очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта всего богатства личности преподавателя с внутренним миром студента. Известный ученый-педагог В.И. Загвязинский отмечает: «Педагог, читающий лекцию, несет живое знание, обладание ценностями, смыслами, а не просто информацию; он выступает и как ученый, добывающий это знание, и как оратор, его пропагандирующий, и как воспитатель, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности» [44, с. 146].

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд отличительных черт, в частности она:

- дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины;
- вооружает студентов методологией изучения данной науки;
- лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно знакомит студентов с последними данными наук;
- органично сочетает обучение с воспитанием;
- нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления.

Лекционная форма преподавания имеет ряд достоинств. Это наиболее экономичный способ обучения, эффективный по степени усвоения. Это одно из наиболее действенных средств формирования мировоззрения и убеждений, средство прямого личного воздействия лектора на большую аудиторию одновременно.

Ведущее место лекции в учебном процессе определяется тем, что, во-первых, курс лекций по предмету передает основное его содержание, во-вторых, именно лекции определяют не только содержание, но и теоретическую и профессиональную направленности всего учебного процесса, а в-третьих, от лекций зависят направление, содержание и эффективность других форм учебного процесса.

Это подкрепляется и тем, что на лекции отводится не менее 50% времени каждой изучаемой дисциплины.

Дидактические и воспитательные цели лекции:

- дать обучающимся современные, целостные, взаимосвязанные знания, уровень которых определяется целевой установкой к каждой конкретной теме;
- обеспечить в процессе лекции творческую работу студентов совместно с преподавателем;
- воспитывать у студентов профессионально-деловые качества, любовь к предмету и развивать у них самостоятельное творческое мышление.

Основными функциями лекции выступают познавательная (обучающая), развивающая, воспитательная и ориентирующая.

Познавательная функция выражается в обеспечении обучающихся знаниями основ науки и определении научно обоснованных путей решения практических задач и проблем. Именно на лекциях слушателей впервые знакомят со всей системой изучаемых в вузе дисциплин и наук, помогают разобраться во всех смыслах их положений, понять противоположные точки зрения, особенности подходов разных авторов и обоснованно оценить их достоинства и недостатки. При этом весь учебный материал передается в форме живого слова путем убеждающих и побуждающих приемов и средств. При таком общении лектора с аудиторией выявляется степень понимания и усвоения материала, изложение которого дополняется, варьируется, индивидуализируется с учетом особенностей обучающихся и их реакции.

Развивающая функция лекции состоит в том, что в процессе передачи знаний она ориентирует обучающихся не на память, а на мышление, т.е. учит их думать, мыслить научно, на современном уровне. Логическое, доказательное изложение материала, стремление лектора не просто сообщить учебную информацию, а доказать ее истинность, привести студентов к обоснованным выводам, всем стилем лекции учить их думать, искать ответы на сложные проблемы, показать приемы такого поиска — именно это характеризует развивающую функцию и создает условия для активизации познавательной деятельности обучающихся в процессе ее восприятия.

Воспитательная функция лекции реализуется в том случае, если ее содержание пронизано таким материалом, который воздействует не только на интеллект обучающихся, но и на их чувства и волю. Этим обеспечивается единство обучения и воспитания в ходе педагогического процесса. Читаемые лекции необходимо ориентировать на профессиональное воспитание, четко обозначая при этом пути решения той или иной практической задачи, с которыми придется столкнуться будущему специалисту.

Воспитательный эффект в процессе лекции имеют и такие аспекты, как авторитет преподавателя, отношение аудитории к его личности, преподаваемой им дисциплине.

Оrientирующая (методическая) функция лекции предусматривает в первую очередь управление самостоятельной работой обучающихся как в процессе лекции, так и в часы самоподготовки. Это функция сознательно усиливается преподавателем при чтении установочных и обзорных лекций, а также лекций по темам, за которыми следует

проведение семинаров и практических занятий. Здесь лектор ориентирует обучающихся на работу с литературой, указанной в программе, и информирует о появлении новых источников. Он обращает внимание студентов на то, что им необходимо изучить и что с чем сопоставить.

Анализ функций присущих лекции, показывает ее ведущую роль в числе других форм и методов обучения, так как она дает обучающимся исходные научные знания.

Основными требованиями, предъявляемыми к современной лекции, являются научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими видами учебных занятий, практикой повседневной жизни. С учетом этих требований каждая лекция в вузе должна:

- иметь четкую структуру и логику раскрытия последовательно излагаемых вопросов (понятийная линия лекции);
- иметь твердый теоретический и методический стержень, быть ориентированной на решение соответствующей проблемы;
- иметь законченный характер освещения определенной темы (проблемы), тесную связь с предыдущим материалом;
- быть доказательной и аргументированной, содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований, иметь четко выраженную связь с практикой;
- обладать силой логической аргументации и вызывать у студентов необходимый интерес, давать направление для самостоятельной работы;
- находиться на современном уровне развития науки и техники, содержать прогноз их развития на ближайшие годы;
- отражать методическую обработку материала (выделение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках);
- быть наглядной, сочетаться, по возможности, с демонстрацией аудиовизуальных материалов, макетов, моделей и образцов;
- излагаться четким и ясным языком, содержать разъяснение всех вновь вводимых терминов и понятий;
- быть доступной для восприятия данной аудиторией.

Рассмотрим структуру вузовской лекции.

Лекция должна иметь четкую и строгую структуру. Исторически сложилось так, что лекция, как правило, состоит из трех частей: вступления (введения), изложения и заключения.

Вступление (введение) определяет тему, план и цель лекции. Оно призвано заинтересовать и настроить аудиторию, сообщить, в чем заключается предмет лекции и ее актуальность, основная идея (про-

блема, центральный вопрос), связь с предыдущими и последующими занятиями, поставить основные вопросы. Введение должно быть кратким и целенаправленным.

Изложение — основная часть лекции, в которой реализуется научное содержание темы, ставятся все узловые вопросы, приводится вся система доказательств с использованием наиболее целесообразных методических приемов. В ходе изложения используются все формы и способы суждения, аргументации и доказательства. Каждое теоретическое положение должно быть обосновано и доказано, приводимые формулировки и определения должны быть четкими, насыщенными глубоким содержанием. Все доказательства и разъяснения направлены на достижение поставленной цели, раскрытие основной идеи, содержания и научных выводов. Каждый учебный вопрос заканчивается краткими выводами, логически подводящими обучающихся к следующему вопросу лекции.

Количество вопросов в лекции — как правило, от двух (трех) до четырех (пяти). Иногда отдельные вопросы делятся на подвопросы, облегчающие изложение и усвоение материала. Слишком дробное членение двухчасовой лекции или, наоборот, чрезмерно большие компоненты нежелательны в логическом и психолого-дидактическом отношении. Длительность ее частей должна быть соразмерена с научным значением излагаемых проблем.

Заключение обобщает в кратких формулировках основные идеи лекции, логически завершая ее как целостное. В нем могут быть даны рекомендации о порядке дальнейшего изучения основных вопросов лекции самостоятельно по указанной литературе. Все это составляет предмет обдумывания при разработке. Однако отдельные виды традиционных лекций (вводные, заключительные, установочные) имеют свои особенности в содержании и построении, которые необходимо учитывать при отработке плана лекции.

Виды лекции. *Вводная лекция* — один из наиболее важных и сложных видов лекции при чтении систематических курсов. От правильного ее построения и преподнесения во многом зависит успех усвоения всего курса. Содержание вводной лекции должно включать:

- определение учебной дисциплины;
- краткую историческую справку о развитии этой отрасли знаний и роли отечественных ученых в развитии данной науки;
- цели и задачи учебной дисциплины, ее роль в общей системе обучения и связь со смежными дисциплинами;
- основные понятия соответствующей науки;
- распределение времени по видам учебных занятий и по семестрам;

- основную и дополнительную учебную и методическую литературу;
- особенности самостоятельной работы слушателей над учебной дисциплиной и формы участия в научно-исследовательской работе;
- отчетность по курсу.

Заключительная лекция предназначена для обобщения полученных значений и раскрытия перспектив дальнейшего развития данной науки. В соответствии с этим ее содержание, как правило, включает:

- общий обзор пройденного курса, основные выводы и обобщения;
- освещение современного состояния основных проблем данной области науки, ее достижений в нашей стране и за рубежом;
- трактовку главных линий дальнейшего развития науки, указание существующих проблем и намеченных путей их решения.

Установочную лекцию читают слушателям заочного обучения на сборах как начало самостоятельного изучения определенного курса в период между сессиями. Как правило, такие лекции носят обзорный характер, не включают полного и систематического изложения материала программы. Установочную лекцию отличает большая концентрация учебного материала, различного рода информации, значительное количество проблем, отсылка к множеству источников.

Особенности подготовки лекции. Методическая разработка любого занятия, в том числе лекции, включает анализ действующей учебной программы, изучение учебной и научной литературы по дисциплине, определение межпредметных связей, логический анализ содержания учебного материала и построение структурно-логических схем тем курса, отбор основной и дополнительной литературы для учащихся, изучение информационного фонда наглядных пособий и технических средств обучения. В итоге этой работы у преподавателя окажутся разного объема подборки материалов по всем темам лекций – структурно-логические схемы, выписки из литературы, иллюстративный материал, библиографические карточки и т.д.

Подготовка лекции – это процесс отбора и структурирования содержания учебного материала, распределение его по времени, продумывание логики построения лекции, выделение наиболее важных моментов из всего материала, который нужно изложить, выбор методов обучения.

Главнейшее требование при подготовке к лекции – поставить проблему и сделать это правильно. Толковая, квалифицированная лекция отличается от аморфной тем, что в ней есть твердый теоретический стержень, генеральная линия мысли. Умение найти руко-

водящую нить, основную идею в каждой лекции, несомненно, имеет решающее значение. Формы и методы работы над темой во многом зависят от ее сложности, памяти лектора, сложившихся привычек и опыта, от конкретных особенностей аудитории, в которой приходится выступать.

Порядок подготовки преподавателя к ближайшему учебному занятию можно представить в виде некоторого алгоритма, этапами творчества которого являются замысел занятия, разработка этого замысла, его реализация. При разработке замысла занятия преподаватель должен руководствоваться исходной документацией: учебной программой, тематическим планом изучения учебной дисциплины и частной методикой.

Прежде всего, согласно учебной программе и тематическому плану он определяет тему и цели лекции. Тема лекции должна быть сформулирована кратко и направлена на определенную деятельность (анализ, конструирование, моделирование, исследование, расчет, решение, классификация, раскрытие сущности и т.д.). Цели лекции формулируются через конкретные знания и умения, которые должны быть сформированы у учащихся (что они должны знать и уметь в результате изучения темы). На этом этапе подготовки преподаватель не вправе забывать и о мотивационной стороне учения — ради чего учащиеся должны изучать данную тему, где, для чего и когда эти знания будут использованы, какое место занимает изучаемая тема в дисциплине.

Определив тему и цели лекции, преподаватель переходит к определению содержания обучения, т.е. отбору учебного материала, его анализу и структурированию. Источниками для отбора материала служат учебники, учебные, методические и наглядные пособия, научная литература и т.д. *Структурирование материала* означает выделение на основе логического содержания обучения элементов информации — понятий, формул, правил, определений, законов, схем, примеров и др., установление логических связей между ними, а также последовательности их изложения на занятии. Структурные элементы и связи между ними удобно представить в форме графовых моделей и структурных формул учебного материала.

На этом этапе подготовки лекции преподаватель выделяет также узловые вопросы темы, которые могут стать проблемными. В графовой модели учебного материала узловой вопрос выделяется среди других множеством связей с другими элементами информации.

После определения содержания материала и структурирования преподаватель приступает к построению методики изложения, т.е. выбору методов и приемов обучения, наглядных пособий, определению способов решения проблемных вопросов и др.

Подготовка преподавателя к проблемному изложению материала включает следующие действия.

- Разработка задач-проблем и способов их постановки для студентов. Источниками таких задач являются практические (производственные и др.), профессиональные задачи, история науки, различные теоретические подходы к решению одной и той же проблемы, личный теоретический и экспериментальный опыт преподавателя.
- Разработка системы подпроблем, составляющих частичные задачи, и последовательность их решения в ходе лекции.
- Определение системы новых понятий, терминов, символов и др., которые необходимы для решения подпроблем.
- Подготовка демонстрационных материалов и способов их использования на занятии.
- Подбор примеров, иллюстрирующих теоретические положения или обеспечивающих демонстрацию частых случаев проявления изучаемых законов, явлений, процессов и т.д.

Особенности чтения лекции. Лекция начинается с напоминания пройденного материала, объявления темы и постановки целей. Лучше, если название темы будет кратким и выражать суть проблемы, сразу будет привлекать внимание студентов и повышать их познавательную активность. Затем преподаватель перечисляет вопросы и раскрывает их значение в дальнейшей учебно-познавательной деятельности студентов. Вводная часть лекции должна занимать не более 5–7 мин.

Следующий ключевой этап лекции — этап изложения ее содержания. Есть много способов раскрытия содержания учебного материала. Особенности методов обучения, применяемых в различных видах занятий, раскрыты нами в предыдущих главах. У каждого преподавателя на основе личного опыта вырабатывается соответствующий стиль изложения. Одним из эффективных методов преподавания является *проблемное изложение*.

Проблемно построенная лекция — это рассмотрение в поисковом плане одной или нескольких учебных проблем на основе анализирующего рассуждения, описания истории, открытий, разбора и анализа точек зрения и других способов движения к научной истине.

Проблемное изложение материала означает систематическое создание проблемных ситуаций и их решение по ходу раскрытия содержания вопросов. Проблемная ситуация может быть создана, если обучаемые не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос либо дать объяснение новому факту и учебной ситуации. В то же время нельзя ставить учебную проблему без предварительной актуализации той группы ранее усвоенных зна-

ний, которая непосредственно связана с материалом, подлежащим усвоению путем решения проблем. В противном случае или проблема не будет понята и принята учащимися, или ее решение не приобретает творческого характера.

Термин «актуализация знаний» означает воспроизведение ранее изученного материала, необходимого для раскрытия новой темы, для решения новой познавательной задачи. На лекцию, как правило, некоторые студенты приходят неподготовленными, смутно помнят пройденный материал. Поэтому прежде чем назвать новую тему, поставить цели занятия, преподаватель очень кратко напоминает пройденное, используя словесные и наглядные методы. Воспроизведение пройденного (известного) материала составляет отправную точку для постановки новой проблемы (теоретической задачи), содержащей неизвестные знания, которые будут изучены студентами на данном занятии. Таким образом, формулирование проблемы вначале включает два звена: актуализацию прежних знаний и постановку вопроса (задачи) — проблемы, решение которой должно обеспечить получение новых знаний. Формулировка проблемы должна быть записана на доске или представлена в какой-либо иной форме (символически, графически и т.д.), обеспечивающей возможности фиксации в конспекте.

Проблемное изложение любого вопроса неотделимо от диалектического подхода к нему, т.е. от рассмотрения явлений и процессов в развитии, от нахождения связей между ними, их взаимообусловленности. Поэтому, сформулировав проблему, которая будет решаться на занятии, преподаватель проводит предварительный логический анализ учебного материала, вскрывает главные, определяющие связи между явлениями. Эти связи он раскрывает в процессе изложения, анализируя проблемную ситуацию.

На основе предварительного анализа ситуации и приведенных данных выдвигается гипотеза. Если путей решения несколько, необходимо формулировка всех возможных гипотез для последующей их проверки. Затем идет проверка выдвинутой гипотезы или гипотез, отбрасывание неверных предположений, обоснование, уточнение и развитие теоретических положений. Проверка полученного решения осуществляется чаще всего опосредованно, путем учета общественно-исторической практики, описания опыта, мысленного или реального эксперимента, экранных или других пособий.

Важную роль в успехе лекции играет *речь лектора*. Она должна быть внятной с четкой дикцией, достаточно громкой и экспрессивной. Фразы должны быть по возможности короткими и правильно построенными. Точность слова является не только требованием хо-

рошего вкуса, но и требованием смысла. Выбор правильного темпа речи – важнейший показатель мастерства лектора. В зависимости от содержания учебного материала темп речи варьируется: например, при раскрытии теоретических положений понятий темп изложения снижается, для того чтобы студенты успевали конспектировать. Исторические сведения, биографии ученых, примеры, не требующие конспектирования, нужно излагать в быстром темпе.

Интонационные возможности устной речи (тембр, тон, темп, паузы, мимика), поза и жесты лектора, наглядные пособия, возможность непосредственного обращения к студентам – все это чрезвычайно обогащает лекцию.

Лекция должна быть построена и изложена так, чтобы после нее обучающийся стремился расширить и углубить свои знания путем самостоятельного изучения учебников и другой литературы.

Для достижения большего эффекта лекции большое значение имеет применение *средств наглядности*. Опыт показывает, что мел, доска и иллюстрации способствуют активизации познавательной деятельности студентов. Эти средства позволяют образно и наглядно представить студентам самую важную часть учебного материала, в определенной степени облегчая его восприятие. Более того, классная доска на лекции выступает как первое и основное средство наглядности, незаменимое пока никакими другими.

Современные средства оперативной полиграфии, имеющиеся в каждом вузе, позволяют часть иллюстративного материала выдавать студентам на лекции в виде *раздаточного материала*. Такой материал облегчает труд и экономит время преподавателя и обучающихся, поскольку отпадает необходимость в зарисовке ряда рисунков. Наряду с этим раздаточный материал облегчает самоподготовку студентов, исключает ошибки в конспектировании лекции, возникающие при зарисовке с доски учебного материала, особенно при чтении лекции в больших потоках.

В числе средств наглядности, используемых в вузовской лекции, особое место занимают средства словесно-образной наглядности. Таким средством является выразительная, образная речь с использованием таких методических приемов, как сравнение, риторические вопросы, метафоры, ирония, гипербола, афоризмы, пословицы и т.д. В создании словесно-образной наглядности большая роль принадлежит интонации, мимике и жестам.

Порядок и темп изложения учебного материала должны способствовать слушателям в конспектировании лекции. По нашему мнению, ведение конспекта обязательно для всех обучающихся, по-

скольку при этом они активно слушают и осмысливают учебный материал. Для обеспечения необходимой полноты и скорости конспектирования лектор рекомендует студентам использовать сокращения, приводя соответствующие примеры.

Заключительная часть лекции имеет следующую структуру:

- 1) лектор напоминает изученные вопросы;
- 2) излагает опорные точки по каждому вопросу и делает по ним обобщения;
- 3) подводит краткий итог по всей теме и отвечает на вопросы;
- 4) выдает задание на дом.

Оценка качества лекции. При посещении и обсуждении лекции коллегами возникает необходимость оценить ее качество. Узловыми критериями оценки качества являются содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции [113]. Раскроем смысл каждого из них.

Содержание лекции — научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческое значение. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и их раскрытие в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. Внутрипредметная и межпредметная связи.

Методика чтения лекции — четкая структура лекции и логика изложения. Наличие плана. Доступность, доказательность и аргументированность изложения. Разъяснение новых терминов и понятий. Выделение главных мыслей и выводов. Использование наглядных пособий. Сообщение рекомендуемой литературы.

Руководство работой студентов — конспектирование и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в конспектировании (повторение, паузы, записи на доске и т.д.). Использование приемов поддержания внимания (вопросы, примеры, ораторские приемы, шутки и т.д.). Уровень познавательной активности студентов. Возможность задавать вопросы; реакция лектора на них. Состояние учебной дисциплины студентов.

Лекторские данные — научно-педагогическая квалификация и лекторское мастерство, эмоциональность и выразительность речи, интонация голоса, дикция, культура речи, внешний вид, умение установить контакт с аудиторией.

Результативность лекции — информационная ценность, воспитательный аспект, достижение поставленных целей.

8.3. Семинарские занятия

Слово «семинар» происходит от латинского «seminarium» — рассадник (знаний). В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным, экономическим и техническим наукам. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методами научного познания. Семинар призван укрепить интерес студента к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью.

Семинарское занятие позволяет студенту проверить, уточнить, систематизировать знания, овладеть терминологией и свободно ею оперировать, научиться точно и доказательно выражать свои мысли, вести диалог, дискуссию, оппонировать.

Семинар в вузе является групповым занятием под руководством преподавателя. Его основные задачи состоят в том, чтобы:

- углубить и закрепить знания, полученные на лекциях и в ходе самостоятельной работы;
- проверить эффективность и результативность самостоятельной работы студентов над учебным материалом;
- привить обучающимся навыки поиска, обобщения и изложения учебного материала в студенческой аудитории;
- выработать умения формулировать, обосновывать и излагать собственное суждение по обсуждаемому вопросу, а также отстаивать свои взгляды.

Семинар является активной формой организации учебно-познавательной деятельности студентов. Он призван развивать у обучающихся навыки самостоятельной работы с литературой, умения составлять планы и тексты докладов и рефератов, выступать с ними перед аудиторией, участвовать в дискуссиях при обсуждении проблемных вопросов.

Структура семинарских занятий такова:

- постановка темы (проекта) и целей семинара, раскрытие значения рассматриваемой проблемы;
- чтение докладов учащимися (тематика докладов и ответственность за их подготовку определяется заблаговременно за одну — две недели до семинара);
- свободное обсуждение проблемы, дискуссия (возможен «мозговой штурм», ситуационный и другие методы);
- подведение итогов, оценка знаний учащихся;
- выдача задания на дом.

Эффективность семинара зависит от подготовки преподавателя и студентов к проведению занятия. Подготовка семинара начинается с изучения преподавателем учебной программы, расписания занятий, уточнения целей и задач семинара, времени подготовки студентов к занятию. В результате этой работы преподаватель определяет тематику семинарских занятий, их цели и содержание, объем самостоятельной работы студентов для подготовки к семинарам. После этого преподаватель приступает к разработке плана семинарского занятия. В плане отражаются: тема семинара, дидактические и воспитательные цели занятия, учебные вопросы, подлежащие обсуждению, тематика докладов и рефератов, организационно-методические указания по проведению занятия и рекомендуемая литература.

Объем материала, выносимого на семинар, определяется отводимым для этого временем и числом вопросов. Практика показывает, что для двухчасового семинарского занятия достаточно обсуждение 3–5 вопросов.

В разделе плана семинарского занятия «Организационно-методические указания» определяются порядок проведения семинара, продолжительность студенческих докладов, порядок консультаций в период подготовки к нему и другие вопросы. В перечень обязательной литературы должны входить прежде всего первоисточники, непосредственно раскрывающие изучаемую тему. Учитывая ограниченное время студентов для самостоятельной работы, объем литературы, обрабатываемой студентами при подготовке к семинару, должен быть минимальным. Дополнительная литература рассчитана на более подготовленных студентов, особо интересующихся рассматриваемой проблемой. В список дополнительной литературы включают, как правило, материалы, статьи из научных источников и периодической печати.

Следует отметить, что план семинарских занятий, выдаваемый студентам до их проведения, служит основным методическим документом для организации их самостоятельной работы. Заблаговременная выдача плана семинара — залог успешной подготовки к нему каждого студента. Если же к этому времени в лекции была поставлена рассматриваемая проблема, создана проблемная ситуация, вызван интерес, то это будет значительно активизировать подготовку обучающихся к очередному занятию.

Как известно, практическая работа каждого студента по подготовке к семинару включает четыре этапа.

Первый этап — постановка темы, цели и вопросов. На основе этого каждому студенту следует определить свою роль и задачу на семинаре (подготовка реферата, выступления или доклада), объем

и порядок работы, предусмотреть, какие и когда потребуются источники по каждому вопросу, какой материал подготовить для обоснования, какие дополнительные материалы можно будет привлечь, где их найти. *Второй этап* — сбор рекомендуемой литературы и ознакомление с ней. *Третий этап* — глубокое изучение источников. *Четвертый (заключительный) этап* — углубленная работа с конспектом: еще раз внимательно прочитать конспект, произвести его разметку (подчеркнуть заголовки, выделить наиболее важные цитаты и т.п.), составить план выступления.

Важное значение в решении дидактических задач, определенных преподавателем на предстоящее занятие, имеет организация проведения семинара. Семинар начинается с проверки готовности студентов к занятию. Вступительное слово преподавателя (постановка темы и целей занятия, рассмотрение значения темы) должно быть лаконичным, проблемным и энергичным.

Доклады студентов, основные выступления по вопросам плана семинара целесообразно произносить с кафедры. Выход на кафедру обязывает их к большей ответственности. Имеет смысл предоставлять кафедру и «официальным оппонентам» из числа студентов, если таковые назначались. Все остальные, желающие выступить, могут говорить с места.

Первой и основной заботой является создание на семинаре непринужденной, раскованной обстановки свободного обсуждения поставленных вопросов. Важно, чтобы студент, выступая на семинаре со своей собственной, подчас спорной точкой зрения, был уверен, что преподаватель и товарищи правильно поймут его, благожелательно отметят успех или тактично подвергнут критике. Поэтому при обсуждении поставленных проблем руководителю семинара не следует торопиться с высказыванием своей точки зрения. Только когда обнаружится неспособность обучающихся прийти к правильному выводу, педагог обосновывает его.

Успех семинара всегда зависит от активности студентов, поэтому вторая обязанность преподавателя — всеми мерами развивать и поощрять ее. Рекомендуется настойчиво внушать обучающимся мысль, что активность — это не только выступления и дискуссии, но и умение слушать. Студентов необходимо убеждать, что умение слушать — не менее важное качество, чем умение говорить.

Нужно добиваться внимательного и критического отношения обучающихся к выступлению товарищей. Для этого надо всячески нацеливать их на то, что содержательный анализ выступления, доклада или реферата, имеет не меньшую ценность, чем сам доклад или реферат. Во всех случаях следует добиваться свободного высту-

пления студентов при наличии постоянного контакта с аудиторией. Выступающий должен обращаться к аудитории, а не руководителю семинара, смотреть в аудиторию, а не в потолок и не по сторонам.

Уровень методического мастерства и теоретической подготовки преподавателя на семинаре проявляется в том, как он направляет обсуждение вопросов в ходе занятия, как вовлекает обучающихся в творческую дискуссию, т.е. как умеет организовать развернутую беседу [29].

Таким образом, суть методической тактики руководителя семинара заключается в том, чтобы:

- создать непринужденную, раскованную обстановку в аудитории и на этой основе организовать оживленный обмен мнениями, полемику и дискуссию по основным вопросам плана семинара;
- всеми мерами развить активность обучающихся, добиться их внимательного и критического отношения к выступлениям товарищей;
- обеспечить проблемную постановку вопросов и решение их путем раскрытия противоречий реальной жизни;
- добиться свободного выступления студентов, способности к логическому анализу и оценке своих выступлений и выступлений товарища по группе.

Семинар, как и любой другой вид учебных занятий, предполагает широкое использование средств наглядности и иллюстративного материала. Опыт многих преподавателей вузов свидетельствует о том, что только с помощью средств наглядности удастся достигать высокой степени эмоционального воздействия на обучающихся.

Заключительное слово преподавателя определяется содержанием семинара и может включать:

- оценку выступления каждого студента и группы в целом;
- оценку уровня обсуждения вопросов в целом;
- краткое содержание существа обсуждаемых проблем, их теоретическое и методическое значение;
- ответы на вопросы, которые не получили должного освещения в ходе семинара;
- оценку сильных и слабых сторон выступлений, причем важно отметить яркую, самостоятельную мысль и выступление кого-либо из обучающихся, если оно того заслуживает;
- рекомендации желающим ознакомиться с дополнительной литературой;
- задание для подготовки к очередному семинару.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотрудничества. Согласно исследованиям, процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том

случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарские занятия эффективнее тогда, когда проводятся как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов. При этом реализуются общий поиск ответов учебной группы, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов.

Одним из разновидностей семинара является специальный семинар, представляющий собой метод общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Специальный семинар, проводимый авторитетным ученым, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает итоговый обзор вопросов и студенческих работ (докладов), раскрывает горизонты дальнейшего исследования рассматриваемых проблем и возможности участия в нем студентов.

Традиционно сложившаяся организация семинарского занятия, несмотря на определенные достоинства, имеет и недостатки, а именно:

- 1) нет тесного сотрудничества, общения с выступающими;
- 2) сковывается интеллектуальная активность студентов. Во время чтения доклада одним из студентов остальные пассивно его слушают;
- 3) отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия. Форма общения на занятиях (чтение и прослушивание докладов, вопросы — ответы) не является адекватной моделью отношений сотрудников в трудовом коллективе;
- 4) студенты имеют возможность заниматься во время семинара другой работой.

Для преодоления этих недостатков на семинарских занятиях рекомендуется использовать активные методы обучения, в том числе проблемные, «сократовский» метод беседы, метод «мозгового штурма», дискуссии и др.

Семинар с элементами проблемности. Структурными элементами проблемного семинара становятся учебная проблема, проблемная ситуация, исходный уровень знаний студентов, их желание найти решение проблемы и совместная поисковая познавательная деятельность обучающихся. Проблемные вопросы исключают пассивность студентов на занятиях. Особенности применения методов проблемного обучения раскрыты в гл. 5.

Семинар с использованием «сократовского» метода обучения. Своим названием метод обязан древнегреческому философу Сократу, который учил мыслить, вовлекая собеседника в вопросно-ответную (эвристическую) беседу.

Такие семинарские занятия являются формой совместной творческой деятельности преподавателя и студентов. Сущность этого метода заключается в самостоятельном определении обучающимися основных понятий, в раскрытии сущности и закономерностей изучаемых явлений и процессов путем последовательной постановки преподавателем вопросов и поиска ответов студентами.

Данный метод обучения требует кропотливой самостоятельной подготовки студентов и преподавателя к занятию, в ходе которой у обучающихся формируются исследовательские умения и навыки (умение ставить проблемные вопросы, анализировать проблемные ситуации, выдвигать гипотезы — предполагаемые ответы и т.д.). Использование «сократовской» беседы в ходе семинара позволяет выявить пробелы в знаниях студентов, повышает интерес к изучаемой дисциплине, способствует активному усвоению знаний, формирует и развивает навыки самостоятельной работы и ведения беседы.

Семинар с использованием метода «круглого стола» (семинар-дискуссия). Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве. Она требует от преподавателя реализации принципа коллективного обсуждения проблемы. Порядок подготовки и проведения круглого стола определяется спецификой дискуссии. Заблаговременно (за неделю раньше) сообщаются тема и время проведения круглого стола. Обучающимся предлагается подготовить интересующие их вопросы и небольшие выступления (свое мнение по этим вопросам).

На семинаре преподаватель объявляет тему, раскрывает цели и задачи, объявляет порядок работы. Затем он предоставляет слово основному докладчику (или содокладчикам). В качестве докладчика может выступать приглашенный специалист или один из студентов, участвующий в разработке обсуждаемой проблемы. После доклада и ответов на вопросы слушателей начинается дискуссия. Каждый из участников дискуссии может свободно выражать свои мысли, при необходимости аргументированно опровергать идеи оппонентов, отстаивать свою точку зрения и т.д. При этом важно учить студентов культуре общения и взаимодействия.

Дискуссия на семинаре способствует расширению и углублению знаний студентов. Она помогает развитию их способностей творчески мыслить, формирует у студентов (и молодых преподавателей) коммуникативные навыки, развивает культуру общения, в том числе умения терпимо относиться к мнению собеседника, слушать и уважать мнение оппонентов.

Семинар с использованием метода «мозгового штурма». Суть этого метода – генерирование (выдвижение) как можно больше идей по решению сложной задачи в предельно сжатые сроки. Цель этого метода заключается в активизации творческого мышления студентов, в вовлечении их в коллективный поиск решения поставленной проблемы.

Этапы работы участников семинара могут быть следующими:

- формулирование проблемы, подлежащей решению, определение условий коллективной работы, формирование рабочих групп и группы экспертов;
- разминка – упражнение в быстром поиске ответов на заранее подготовленные вопросы;
- «мозговой штурм» – генерирование вариантов решения проблемы;
- анализ выдвинутых идей – их изучение, сопоставление, оценка; отбор лучших идей экспертами;
- информация о результатах коллективной работы, оценка наилучших идей, их публичная защита.

Семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций. Метод заключается в том, что на семинарском занятии преподавателем создаются конкретные ситуации, взятые из профессиональной деятельности специалистов. От студентов требуются глубокий анализ ситуации и решение поставленной задачи. Ситуационные задачи существенно отличаются от учебных задач: если в последней всегда сформулированы условия и требования, то в ситуационной задаче, как правило, таких параметров нет. Студентам в ходе решения подобных задач необходимо разобраться в данной ситуации, самостоятельно установить, что известно и что надо определить для принятия решения. Ситуационная задача может иметь несколько вариантов решения, которые окажутся приемлемыми в данной ситуации, что требует от специалиста умения выбрать из них наиболее оптимальные. Таким образом развивается способность определять рациональные способы анализа проблемной ситуации и пути ее решения.

При решении конкретной ситуации обучающиеся обычно действуют, как в реальной практике: анализируют ее, используют свои знания, а также применяют те способы, средства и критерии анализа, которые были ими усвоены в учебном процессе.

В практике применения метода анализа конкретных ситуаций на семинарах обычно используются следующие виды ситуаций:

- Ситуация-иллюстрация представляет собой демонстрацию конкретного примера из практики, в котором проявляются способы действия должностных лиц, типовые алгоритмы решения задач, эффективность использования методов и приемов руководства и т.д.

- Ситуация-упражнение не может быть разрешена без обращения студентов к специальным источникам информации, литературе и справочникам. Обучающий эффект обеспечивается деятельностью всех участников семинара по анализу и решению ситуационных задач.

- Ситуация-проблема включает в себе проблемную задачу, которая стоит перед профессиональной практикой. Она может предъявляться студентам в виде текста, видеофрагмента, доклада, набора документов, отражающих состояние какого-либо объекта, процесса, события, или в форме выступления приглашенных специалистов перед студентами.

Критериями оценки семинарского занятия являются:

- степень реализации дидактических принципов (научности, проблемности, связи теории с практикой, систематичности и др.);

- уровень познавательной активности учащихся;
- методическая подготовленность и организованность занятия;
- отношения преподавателя и учащихся, учащихся между собой (внимательность, уважение, сотрудничество);
- решение воспитательных задач.

При оценке качества управления учебно-познавательной деятельностью студентов рекомендуется использовать следующие критерии:

1) *целенаправленность* — четкая постановка проблемы, цели и задач;

2) *мотивированность* — формирование интереса к изучаемым вопросам, раскрытие их значения в профессиональном и социальном становлении будущих специалистов, стремление связать теоретический материал с практикой;

3) *организованность* — подготовленность преподавателей и студентов к обсуждению проблем, четкость изложения вопросов, умение вызвать и поддержать дискуссию; конструктивный анализ всех выступлений и ответов студентов;

4) *управляемость* — быстрое установление контакта преподавателя с участниками семинара, разумное руководство их действиями, владение ситуацией и направление учебно-познавательной деятельности студентов на решение проблем;

5) *социально-психологический климат* в группе, определяемый отношениями преподавателя к студентам, студентов к преподавателю, а также взаимоотношениями студентов.

8.4. Практические занятия

Практическое занятие — это, как правило, решение прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях. Оно обеспечивает связь теории и практики, содействует выработке у студентов умений и навыков применения знаний, усвоенных на лекции и в результате самостоятельной работы. Лекция и практическое занятие должны строго чередоваться во времени и быть методически связаны с проблемной ситуацией. Лекция должна готовить студентов к практическому занятию, а практическое занятие — к очередной лекции.

Практические занятия преследуют следующие цели:

- помочь обучающимся систематизировать, закрепить и углубить теоретические знания;
- научить студентов приемам решения практических задач, способствовать овладению умениями и навыками в выполнении расчетов, графических и других видов заданий;
- научить студентов работать с книгой, документацией и схемами, пользоваться справочной литературой и прикладными программами;
- выработать у студентов умения учиться самостоятельно, т.е. овладевать способами и приемами самообразования и самоконтроля.

В системе профессиональной подготовке специалистов практические занятия занимают большую часть времени, отводимого на самостоятельное обучение. Являясь дополнением к лекционному курсу, они закладывают основы квалификации специалиста заданного профиля. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческих способностей обучающихся. Практические занятия способствуют развитию их научного мышления и речи, позволяют проверить и оценить их знания и умения, тем самым реализовать оперативную обратную связь в обучении.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает:

- изучение тематического плана и учебной программы дисциплины;
- определение целей и задач каждого практического занятия;
- разработку содержания практического занятия; формулирование учебной проблемы (задачи, предлагаемой для решения);
- подбор вопросов (желательно в форме тестов) для входного контроля теоретических знаний студентов, изученных на лекциях и при самостоятельной работе;
- выбор материала (задач) для примера и упражнения;
- решение подобранных задач самим преподавателем;

- подбор иллюстративного материала (плакатов, схем, таблиц, графиков), необходимых для решения задач;
- распределение времени, отведенного на занятие, на решение каждой задачи;
- подготовку выводов из решенных задач, разработку итогового выступления;
- определение задания для самостоятельной работы.

Подготовка преподавателя к практическому занятию завершается составлением его плана, в котором отражаются тема и цели занятия, вопросы для проверки исходного уровня знаний и умений студентов, подобранные задачи и упражнения, время для их решения, содержание самостоятельной работы и другие вопросы.

Порядок проведения практического занятия следующий. Во вступительном слове преподаватель объявляет тему, цель и порядок проведения занятия. Затем рекомендуется проводить тестирование студентов по теоретическим вопросам.

Структура практического занятия может быть различной. В одном случае вначале сам преподаватель демонстрирует способы решения определенного класса задач, а затем организует упражнения по решению подобных задач, в другом случае студенты сразу приступают к самостоятельному решению задач, но при необходимости преподаватель дает пояснения, консультации. Еще один случай: задачи решает и комментирует свое решение вызванный к доске студент под руководством преподавателя.

Во всех случаях важно не только решить задачу, получить правильный ответ, но и закрепить теоретический материал и способ решения задачи, добиться приращения знаний, проявляя элементы творчества.

Вначале студентам рекомендуется давать легкие задачи, которые рассчитаны на репродуктивную деятельность (требующие воспроизведения способов действия, раскрытых на лекции). Затем содержание учебных задач должно усложняться. Предлагаются задачи, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при которой обучающемуся нужно не только воспроизвести известный ему способ действия, но и дать анализ его целесообразности или найти другой способ решения этой же задачи.

В дальнейшем содержание задач снова усложняется с таким расчетом, чтобы их решение требовало вначале отдельных элементов продуктивной деятельности, а затем — полностью продуктивных (творческих).

Основная задача любого преподавателя на каждом практическом занятии, наряду с обучением своей дисциплине, научить студента думать, решать типовые и нестандартные задачи, развивать у него определенные профессионально значимые качества личности.

8.5. Лабораторный практикум

Лабораторные занятия — одна из форм практической работы студентов, в которой путем проведения экспериментов осуществляются углубление и закрепление теоретических знаний, формирование умений и навыков в интересах профессиональной подготовки. Лабораторный практикум — существенный элемент учебного процесса в вузе, в ходе которого обучающиеся фактически впервые сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью в конкретной области. Лабораторные занятия являются средним звеном между углубленной теоретической работой студентов на лекциях, семинарах и применением знаний на практике. Выполняя лабораторные работы, студенты лучше усваивают программный материал.

Проведением лабораторного практикума со студентами достигаются следующие цели:

- 1) углубление и закрепление знания теоретического курса путем практического изучения в лабораторных условиях изложенных в лекциях законов, принципов действия и устройства технических объектов;
- 2) приобретение умений и навыков в научном эксперименте, в измерении параметров, анализе полученных результатов;
- 3) формирование первичных навыков организации, планирования и проведения экспериментального исследования.

Основными структурными элементами лабораторной работы являются:

- постановка темы и целей занятия;
- проверка уровня теоретических знаний, необходимых для работы;
- ознакомление студентов с содержанием лабораторной работы (объяснение, устный или письменный инструктаж);
- групповое выполнение лабораторной работы;
- консультация преподавателя в процессе работы;
- обсуждение полученных результатов членами рабочей группы;
- письменный или устный отчет о выполненной работе;
- контроль и оценка результатов лабораторной работы.

Основное требование к лабораторному практикуму — выбор такого содержания учебного материала и формы организации занятия, которые бы способствовали развитию творческих способностей и самостоятельности в решении научных и практических задач.

Успех лабораторных занятий зависит от многих слагаемых: от научной квалификации и педагогического мастерства преподавателя, подготовленности (планирования и организации) занятия, состоя-

ния лабораторной базы и методического обеспечения, а также от уровня знаний и познавательной активности студентов.

В зависимости от числа студентов, содержания и объема программного материала, числа лабораторных работ в вузах применяют следующие виды лабораторных занятий: фронтальный, по циклам, индивидуальный и смешанный (комбинированный) тип.

Фронтальные лабораторные занятия предполагают одновременное выполнение работы (одной и той же) всеми студентами. При этом обеспечивается высокий методический уровень проведения работ, так как на каждом занятии внимание преподавателя сосредотачивается лишь на одной работе. Однако эта форма требует большого количества однотипного оборудования.

При организации лабораторных работ по циклам работы делятся на несколько циклов, соответствующих определенным разделам лекционного курса. В один цикл объединяются четыре-пять работ, осуществляемых, как правило, на однотипных стендах. Студенты выполняют работы по графику, переходя от одного цикла к другому.

При внедрении индивидуальной формы организации работ каждый студент выполняет все намеченные программой работы в определенной последовательности. В этом случае студенты одновременно могут работать над различными темами.

Наиболее часто в вузах используется смешанная (комбинированная) форма организации лабораторных занятий, позволяющая использовать преимущества каждой из рассмотренных выше форм.

Учитывая разный уровень самостоятельности и творческой активности студентов разных курсов, лабораторные работы рекомендуется планировать и проводить следующим образом:

- для студентов первого курса — с жесткой регламентацией деятельности с использованием традиционных методов;
- для студентов второго и третьего курсов — с ослабленной регламентацией деятельности с использованием частично-поискового метода;
- для студентов старших курсов — лабораторные работы исследовательского характера в условиях полной самостоятельности.

Подготовка лабораторных занятий начинается с изучения учебной программы, уточнения целей и задач, времени, выделяемого студентам для подготовки. В ходе подготовки к лабораторной работе преподаватель должен:

- уяснить объем и содержание занятия;
- определить, на каких теоретических положениях базируется лабораторный эксперимент;
- составить перечень вопросов для контроля знания студентов;

- определить, какие умения и навыки должны приобрести студенты в ходе занятия;
- подготовить описание лабораторных работ и соответствующее оборудование (с помощью лаборанта);
- уточнить форму отчетности по выполненной работе.

Чтобы студенты смогли качественно подготовиться к проведению лабораторной работы, им заблаговременно выдаются соответствующие задания и описание лабораторной работы. В этих методических материалах отражаются учебные вопросы, краткие сведения по теории, программа выполнения работы, содержание и форма отчетности, рекомендуемая литература и порядок защиты сделанной работы.

Подготовка студентов к лабораторной работе осуществляется в часы самостоятельной работы с использованием учебников, конспектов лекций и вышеуказанных методических материалов. В итоге подготовки студенты должны знать: основной теоретический материал, который закрепляется (и проверяется) лабораторной работой; цель, содержание и методику ее проведения; правила пользования приборами; меры безопасности в работе. Кроме того, они должны заготовить схемы, таблицы, графики (или их формы), необходимые для выполнения работы.

Содержательная часть плана лабораторной работы включает: вступительную часть, порядок проведения эксперимента и обработку результатов, расчет времени по этапам занятия, заключительную часть занятия.

Во вступительной части указываются тема, цель, порядок выполнения работы и отчета. Определяя порядок проведения эксперимента, целесообразно отмечать последовательность работы, примерный расчет времени, особенности работы с данной аппаратурой, меры безопасности, вопросы и задачи, требующие от обучающихся самостоятельных решений. Заключительная часть отводится на подведение итогов и постановку задачи на следующее занятие.

Проведению лабораторного занятия предшествует сдача студентами коллоквиума. Коллоквиум (от лат. *colloqvium* — разговор, беседа) — собеседование преподавателя со студентами по поводу предстоящей лабораторной работы. Цель коллоквиума — проверка глубины усвоения теоретического материала, понимание сущности явлений и процессов, происходящих в лабораторном эксперименте; проверка знания приборов и аппаратуры, используемых при проведении лабораторной работы, а также порядка проведения эксперимента и соблюдения правил техники безопасности; проверка умения обрабатывать и анализировать экспериментальные данные.

Лабораторные работы выполняются студентами самостоятельно. В процессе проведения лабораторных работ студенты все данные, связанные с экспериментами, заносят в свои рабочие тетради. В тетрадь заносятся все наблюдения по ходу осуществления эксперимента, а также результаты в виде выводов с соответствующими таблицами, графиками и данными полученных опытов. Обработка результатов эксперимента должна быть произведена в тот же день, после чего студенты оформляют отчет.

Лабораторные занятия заканчиваются защитой результатов работы и полученных выводов.

8.6. Анализ занятия

Анализ и самоанализ занятия рекомендуется выполнять по следующей схеме:

- выполнение основных требований к занятию;
- уровень квалификации и педагогического мастерства преподавателя;
- уровень познавательной активности обучающихся;
- соответствие содержания занятия учебной программе;
- соответствие методов содержанию обучения;
- соотношение поставленных целей с результатом занятия.

Анализ занятия можно начинать с того, насколько выполнены основные требования к нему (см. выше). Кроме того, качество занятия анализируется по его структурным элементам, таким как:

- 1) постановка темы и целей занятия, мотивирование познавательной активности учащихся;
- 2) качество этапа актуализации знаний — успешность применения приемов актуализации, достигнутое при этом уровне опорных знаний и умений;
- 3) качество этапа формирования новых знаний и способов действий — всесторонность и глубина объяснений преподавателя, эффективность самостоятельной работы учащихся, степень сформированности основных понятий и способов действий;
- 4) качество этапа применения знаний и формирования умений, навыков, успешность воспитания студентов самостоятельной работой;
- 5) выдача домашнего задания, подведение итогов занятия.

Личность преподавателя, его квалификация и педагогическое мастерство анализируются по таким параметрам, как:

- знание им учебной дисциплины, его общая эрудиция;
- качество его речи — грамотность, дикция, темп и громкость (экспрессивность), образность и эмоциональность; логическая последовательность, научность, доказательность и доступность изложения;
- воспитывающий пример личности преподавателя — степень его тактичности и демократичности в общении со студентами, внимательное и заинтересованное отношение к ним;
- уровень методического мастерства преподавателя, умение заинтересовать учащихся, создать проблемные ситуации, использовать разнообразные методы и средства обучения;
- внешний вид преподавателя, культура поведения, мимика и жесты.

Учебно-познавательная деятельность студентов анализируется по следующим показателям:

- степени их познавательной активности в ходе занятия;
 - степени их самостоятельности, организованности и дисциплинированности;
 - уровню усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями учебной программы и целями занятия;
 - уровню воспитанности учащихся (поведение на уроке, культура речи, уважение к преподавателю, внешний вид и т.д.);
 - наличие навыков коллективной работы (в малых группах).
- Основой анализа содержания учебного материала являются:
- его соответствие учебной программе и целям занятия;
 - связь обучения и воспитания с жизнью (теории с практикой);
 - степень реализации основных принципов обучения (научности, доступности, системности, проблемности и др.);
 - соответствие объема учебной информации и времени для ее изучения и усвоения.

Способы деятельности преподавателя и учащихся анализируются по следующим показателям:

- их соответствию содержанию обучения и целям занятия;
- наличие, целесообразности и эффективности использования средств наглядности и технических средств обучения;
- рациональности и эффективности использования времени занятия на различных его этапах;
- рациональности использования приемов обучения, их соответствию уровню развития учащихся;
- наличие эффективной обратной связи со всеми студентами (контроль, коррекция учебной деятельности).

Соотношение целей с результатами занятия оценивается с позиций:

- реальности и достижимости дидактической цели;
- степени обучающего воздействия занятия на учащихся (чему и в какой степени научились);
- степени воспитательного воздействия (что способствовало решению воспитательных задач);
- степени воздействия проведенного занятия на развитие обучающихся (что и в какой степени способствовало развитию их способностей, памяти, мышления и т.д.).

При оценки эффективности любого занятия рекомендуется использовать такие критерии, как:

- 1) четкая реализация целей занятия (обучающих, воспитывающих и развивающих);
- 2) целесообразность выбранной преподавателем структуры занятия;
- 3) содержательность, насыщенность занятия;
- 4) гибкое использование (сочетание) методов, приемов и средств обучения;
- 5) познавательная и творческая активность студентов;
- 6) культура педагогического общения преподавателя с учащими-ся; создание благоприятного психологического климата;
- 7) уровень знаний, умений и навыков студентов;
- 8) объективность и оперативность педагогической оценки результатов учебной деятельности обучающихся.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое организационные формы обучения?
2. Раскройте цель и место лекции в учебном процессе.
3. Какие требования предъявляются к лекции?
4. Каковы особенности подготовки и проведения лекции?
5. Раскройте функции, структуру и виды семинарских занятий.
6. Как подготовить и провести практические занятия?
7. Какие требования предъявляются к лабораторному практикуму?

Глава 9

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

9.1. Значение и сущность самостоятельной работы

В условиях интенсивного развития науки, техники, технологии, экономики прежние знания быстро устаревают, растет запас новых знаний. Возникает необходимость самостоятельно овладевать этими знаниями. Поэтому одним из важнейших требований к современному специалисту является умение самостоятельно изучать и усваивать новые знания, т.е. умение заниматься самообразованием.

Следует отметить, что в традиционной методике обучения акцент делается на активность преподавателя: он должен планировать, организовать, контролировать и оценивать работу студента.

Студенты ориентированы в основном на усвоение готовых знаний (результатов познания); в обучении основная познавательная задача заключается в восприятии и запоминании учебного материала, а затем в воспроизведении его на семинарских и практических занятиях, зачете и экзамене. При таком подходе не реализуется одно из главных требований к процессу обучения — развитие самостоятельности мышления и творческих способностей студентов. Традиционная методика обучения базируется на субъект-объектном понимании взаимодействия преподавателя и студентов. Преподаватель раскрывает содержание учебного материала, пользуясь методами объяснения, сравнения, анализа, демонстрации наглядных пособий, примеров, решения задач и т.д. При этом студенты слушают, наблюдают, ведут конспектирование, выполняют задания по образцу. В такой ситуации познавательная деятельность студентов носит пассивный характер.

Современная методика обучения акцент переносит на активную познавательную деятельность самого студента, включающую такие действия, как самомотивация, самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция, самооценка и т.д.

Согласно современным представлениям о сущности учения студент должен сам управлять своей познавательной деятельностью: планировать темп и траекторию учения, инициировать необходимость оказания ему консультационных услуг, определять для себя время и порядок прохождения текущего контроля (самоконтроля). Природосообразное учение — это самоуправляемая, самостоятельная учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность студента.

Систематическая самостоятельная работа студентов способствует тому, чтобы учить их самостоятельно добывать новые знания из различных источников; формирует умения и навыки самостоятельной работы в учебной, научной и профессиональной деятельности; повышает ответственность за свою профессиональную подготовку; формирует у них профессиональное мышление на основе выполнения индивидуальных творческих заданий по учебным дисциплинам; развивает способности конструктивно решать проблемы, принимать на себя ответственность и т.д.

Самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста.

По мнению известного ученого педагога П.И. Пидкасистого, «...высшая школа постепенно, но неуклонно переходит от “передачи” студентам информации в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, к формированию у них опыта самостоятельной творческой работы» [117, с. 4].

Все более очевидным становится необходимость поворота в системе высшего образования от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь». Такой переход предполагает учет психологической, теоретической и практической готовности студентов к обучению в условиях высшей школы; особый отбор учебного материала; проблемность обучения; выбор заданий для самостоятельной работы; планирование ее объема, сложности и трудоемкости; эффективное управление этой работой и использование передовых технологий обучения, проверки и оценки знаний, умений и навыков студентов, уровней сформированности опыта самостоятельной деятельности на различных этапах становления их как специалистов.

Учитывая сказанное, в основу образовательного процесса в высшей профессиональной школе должен быть заложен принцип самостоятельности и познавательной активности обучаемых. Для этого важно, чтобы студент владел умениями:

- самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками;
- работать с полученной информацией (систематизировать, обобщать, делать выводы, использовать для решения задач и т.д.);
- отбирать, конструировать необходимые способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам образования;
- применять усвоенные знания для решения разнообразных проблем социальной и профессиональной значимости.

В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый и др.), рассматриваются дидактические, психологические, организационные, методические и другие аспекты этой деятельности, раскрываются многие стороны исследуемой проблемы, особенно в традиционном дидактическом плане. Однако вопросы мотивационного, процессуального, технологического обеспечения самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов как целостной педагогической системы требуют особого внимания.

В педагогике самостоятельная работа определяется как планируемая, организационно и методически направляемая познавательная деятельность студентов, осуществляемая без прямой помощи преподавателя для достижения образовательных целей.

Основными признаками самостоятельной работы студентов принято считать:

- наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса;
- проявление умственного напряжения обучаемых для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия;
- проявление самостоятельности и активности обучаемых в процессе решения поставленных задач;
- владение навыками самостоятельной работы;
- осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью обучаемого.

Ядром самостоятельной работы является познавательная задача, предлагаемая студентам. В качестве такой задачи должна выступать учебная, научная, производственная или иная проблема, связанная с изучаемой дисциплиной.

В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии.

Самостоятельная работа реализуется:

- непосредственно в процессе аудиторных занятий — на практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ;
- в контакте с преподавателем вне рамок расписания — на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческого сотрудничества в рамках научно-исследовательских работ, при ликвидации задолженностей, выполнении индивидуальных заданий и т.д.;
- в библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Границы между этими видами работ достаточно размыты, а сами виды самостоятельных работ пересекаются. Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть как в аудитории, так и вне ее. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду внеаудиторную работу.

Любой вид самостоятельной работы студента содержит следующие этапы:

- определение целей этой работы;
- конкретизацию познавательной (проблемной или практической) задачи;
- самооценку готовности к самостоятельной работе по решению поставленной задачи;
- выбор адекватного способа действия, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);
- планирование (самостоятельное или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи;
- реализацию программы реализации самостоятельной работы;
- осуществление в процессе реализации работы управленческих актов — контроля и самоконтроля промежуточных и конечного результатов работы, корректировку на основе результатов самоконтроля программ выполнения работы, устранение ошибок и их причин.

Как и всякая форма образовательного процесса, самостоятельная работа призвана осуществлять несколько функций: образовательную (усвоение знаний и умений, их систематизация и закрепление), развивающую (развитие памяти, мышления и речи), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда качеств личности — трудолюбия, требовательности к себе, самостоятельности и др.).

Исследования, проводимые педагогами и психологами, позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной деятельности учащихся, соответствующие их учебным возможностям:

- 1) копирующие действия учащихся по заданному образцу;
- 2) репродуктивную деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта;
- 3) продуктивную деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач;
- 4) самостоятельную деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях и условиях (например, решение нестандартных задач, составление новых программ, принятие решения и т.д.).

Характер и структура самостоятельной работы зависят от ее вида и содержания. Например, внеаудиторная самостоятельная работа с учебной литературой включает в себя следующие элементы: ознакомительное чтение материала по данному вопросу с определением его места и связи в системе изучаемых проблем; повторение, вдумчивое чтение с составлением плана прочитанного; выделение главного по каждому пункту составленного плана; запись отобранного материала своими словами (конспектирование) и т.д.

Степень самостоятельности во всех формах организации учебной деятельности обучающихся различна и зависит от организации учебного процесса в очной, очно-заочной системе обучения, в системе дистанционного обучения, от методики проведения занятий, от личности и уровня интеллектуального развития студентов, а также от личности, педагогической квалификации и стиля работы преподавателя. Кроме того, различна и структура этой работы. Она складывается из таких компонентов, как восприятие и осмысление учебного материала на лекциях, конспектирование лекции; изучение учебной литературы; решение задач, выполнение упражнений и других заданий; подготовка докладов и рефератов; выполнение типовых расчетов; подготовка и выполнение лабораторных работ; подготовка к практическим и семинарским занятиям; подготовка к зачетам и экзаменам; выполнение курсовых работ и т.д. Эти и другие элементы самостоятельной работы тесно связаны с формами и методами обучения.

В результате самостоятельной работы студент должен:

- 1) освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине;
- 2) закрепить знания теории, используя необходимый инструментальный практическим путем (решение задач, выполнение контрольных работ, тестов для самопроверки);
- 3) применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка групповой дискуссии или деловых игр, анализ конкретной ситуации, разработка проекта и т.д.);

4) использовать полученные знания и умения для формирования собственной позиции, теории, модели (научно-исследовательская работа, написание курсовой или дипломной работы).

9.2. Место учебной задачи в структуре самостоятельной работы

Как было отмечено выше, «генетической клеточкой» самостоятельной работы студента, ее цементирующим ядром является познавательная задача, предлагаемая студенту в конкретной ситуации обучения и выступающая как предмет его учебной деятельности.

В учебном процессе в качестве познавательной задачи всегда должна выступать учебная или научная проблема. Это связано с тем, что учебный материал может быть включен в структуру учебно-познавательной деятельности студентов в форме системы учебно-исследовательских задач, выбор которых определяется особенностями объекта познания и самой структурой познавательной деятельности обучаемого.

В целом можно констатировать, что учебно-познавательная задача является важнейшим элементом содержания образования, поскольку непрерывно сопровождает весь процесс обучения. Она направлена на преобразование субъекта учебной деятельности, на усвоение им определенных компонентов содержания образования — системы ключевых понятий, способов действия и операций, механизмов их организаций, творческого, практического и эмоционально ценностного опыта.

Будучи по началу внешней причиной, задача превращается во внутреннего побудителя, в мотив овладения умением самостоятельно действовать, учиться. В данном случае задача как ядро любой самостоятельной работы выступает началом учебно-познавательной деятельности, она детерминируется в соответствии с дидактическими целями учебных занятий, определенной структурой учебной деятельности обучающегося.

С точки зрения Г.А. Балла [12], решение учебных задач представляет собой единство эвристической и алгоритмической деятельности, в которой участвуют операции, направленные на трансформацию «заданной ситуации», корректировку и ориентацию решателя в нужном направлении. Поэтому опыт решения задач формируется у обучающихся на основе знаний о структуре действий и операций, из которых складывается процесс решения, посредством моделирования оптимальной последовательности механизмов овладения методами решения.

Использование учебно-познавательных задач в практике образования способствует формированию и развитию личностного потенциала студентов, их организованности, способности переноса полученных теоретических знаний в профессиональную деятельность.

Задача в любом из видов самостоятельной работы включает в себе либо необходимость нахождения и применения знаний уже известными способами, либо в определения новых способов добывания знаний. В обучении широко должны применяться задачи, для решения которых требуется и то и другое. Находя эти решения, обучаемый постепенно вырабатывает стремление к поисковому познанию, усваивает новые операции умственных действий и переносит ранее освоенные знания, операции и приемы на новый материал.

Педагогически корректная система учебно-познавательных задач возбуждает и развивает внутренние мотивы учения на всех этапах развития познавательной активности, обеспечивает целеполагание в предстоящей профессиональной деятельности обучающихся, способствует адекватной самооценке учебной деятельности, удовлетворяет их интеллектуальные потребности, формирует эффективные мыслительные механизмы по переработке учебной информации и т.д.

Итак, самостоятельная работа как дидактическая категория выступает в качестве специфического педагогического средства организации учения и управления самостоятельной деятельностью студента в образовательном процессе. Предметом познавательной деятельности обучающегося является задача. Поэтому сущность самостоятельной работы определяется особенностями поставленных в ней учебно-познавательных задач. В качестве условий обучения выступает система заданий по различным учебным дисциплинам, которые строятся в соответствии с их содержанием и методикой преподавания.

Таким образом, с позиции исследования природы самостоятельной деятельности студента в обучении учебная задача выступает в качестве средства познания и конструирования учения как специфического вида познавательной деятельности человека; с позиции преподавания учебная задача выступает в качестве средства обучения; для студента же, принимающего и решающего учебную задачу, она выступает в качестве предмета его деятельности. Вот почему отсутствие четко сформулированной задачи в самостоятельной работе приводит к тому, что сам процесс ее выполнения остается в лучшем случае нейтральным по отношению к характеру учебно-познавательной деятельности студента. И тогда, сколько бы работ

не выполнял студент самостоятельно, процесс его индивидуально-го познания в ходе этого протекает либо по принципу «проб и ошибок», либо по установившейся заранее стандартной схеме. В первом случае для преподавателя этот процесс остается скрытым, а следовательно, неуправляемым, в силу чего формирование знаний в ходе выполнения самостоятельных работ осуществляется стихийно. В таком случае обучение в значительной степени теряет свои развивающую и мотивирующую функции.

Изложенное позволяет выделить в структуре учебно-познавательной деятельности студентов несколько уровней познавательных действий: узнавание и распознавание на основе речевого и визуального общения; запоминание и реализация образцов выполнения тех или иных способов деятельности; актуализация и перенос знаний, умений, навыков и варьирование системы способов деятельности для решения новых задач (проблем); частично-поисковая деятельность; выявление новых задач (проблем) и их решение. Соответственно выделяют такие типы самостоятельных работ, как воспроизведение по образцу, реконструктивно-вариативные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.

Классификация самостоятельных работ, описанная выше, отличается тем, что, во-первых, каждая исходная задача учебного познания, содержащая в себе частный случай поиска решения, «сталкивает» обучаемого уже на начальной стадии выполнения самостоятельной работы с необходимостью проявлять определенную степень интеллектуальной активности и самостоятельности; во-вторых, в ходе выполнения различных типов самостоятельных работ с соблюдением требования постепенного перехода студента от первого к четвертому типу он адаптируется к самостоятельным работам, ориентированным на поиск способа решения.

Постоянно сталкиваясь с новыми условиями, в которых осуществляется учебное познание, студент проявляет большой интерес к самому процессу учебно-познавательной деятельности, а знания, формируемые в ходе выполнения им самостоятельных работ, приобретают действенный, гибкий характер, в результате чего познавательная активность и самостоятельность неуклонно возрастают. Студент получает удовлетворение от самого процесса познания. Это побуждает его по мере овладения знаниями и способами деятельности систематически проявлять активное отношение к приобретаемому знанию и самому процессу познания. В практическом отношении организация самостоятельной работы в описанном плане приводит к оптимизации учебно-познавательной деятельности студента.

9.3. Управление самостоятельной работой студентов

В самостоятельной работе студентов по решению познавательных и практических задач всегда присутствуют элементы управления и самоуправления данной деятельностью. Это целеполагание, планирование и организация работы, текущий контроль и самоконтроль за ходом работы, и ее конечным результатом, устранение замеченных ошибок. Современная теория организации и управления образовательным процессом в высшей школе свидетельствует о том, что интенсивность самостоятельной работы студентов является фактором, существенно определяющим качество подготовки специалистов [117].

Объектом управления самостоятельной работы студентов является учебно-познавательная деятельность студентов. Управление выполняет четыре функции: а) мотивацию; б) планирование; в) организацию; г) контроль и оценку. В его основе имеются три момента: конкретное определение целей работы, выбор способа достижения цели и определение способа контроля и корректирования.

Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов во многом зависит от инициативной позиции преподавателя на каждом этапе обучения. Характеристиками этой позиции являются: высокий уровень педагогического мышления и его критичность, способность и стремление к проблемному обучению, к ведению диалога со студентами, стремление к обоснованию своих взглядов; способность к самооценке своей преподавательской деятельности. Содержательной стороной мотивации учебно-познавательной деятельности являются подбор содержания учебного материала, составление заданий, конструирование учебных задач на основе проблемного обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.

Мотивация работы начинается с диагностирования и целеполагания в педагогической деятельности. Это первый этап работы. При этом преподаватель помнит прежде всего о создании положительного эмоционального отношения студента к учебной дисциплине, к себе (преподавателю) и своей деятельности. Далее на втором этапе преподаватель создает условия для систематической, поисковой учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечивая условия для адекватной самооценки в ходе процесса учения на основе самоконтроля. На третьем этапе преподаватель стремится создать условия для индивидуально-творческой деятельности студентов с учетом сформированных интересов. При этом он проводит индивидуально-дифференцированную работу с обучаемым с учетом его способностей, ценностных ориентаций и опыта отношений.

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие мотивации самостоятельной работы.

- *Полезность выполняемой работы.* Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в лабораторном практикуме или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает.

- *Участие студентов в творческой деятельности.* Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

Важным мотивационным фактором является введение в учебный процесс активных методов обучения, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от частных знаний к многосторонним знаниям об объекте изучения, его моделирование, а не только приобретение умений и навыков.

- *Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ.*

- *Использование мотивирующих факторов контроля знаний* (накопительные оценки, рейтинг, тесты и др.). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является мотивационным фактором учебы студента.

- *Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности или санкции за плохую учебу.*

- *Индивидуализация заданий*, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, *постоянное их обновление.*

Мотивационным фактором в интенсификации самостоятельной работы студентов является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал и как творческая личность. Он может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего личностного развития.

Кроме того, на мотивацию познавательной активности учащихся влияют такие факторы и побудители, как поощрение, наказание, педагогическое требование, личный пример и авторитет преподавателя, групповое ожидание и давление, статус личности студента в группе (коллективе), некоторые его индивидуально-психологические особенности (черты характера, эмоции, чувства, волевые качества), уровень трудовой дисциплины.

Краткий анализ мотивационного компонента и путей его реализации в учебном процессе показывает, что формирование у обучаемых положительных мотивов учебно-познавательной деятельности является одной из главных задач профессорско-преподавательского

состава учебного заведения. Для ее успешного решения необходимо использовать психолого-педагогические и организационно-методические средства.

При определении целей студент должен получить указание о том, для чего нужна эта работа, какие знания и умения необходимы для ее выполнения, какие результаты должны получиться в конце работы. При определении способа действия возможно подробная инструкция или указание на последовательность операций обобщенного характера; могут быть указаны известная методика или метод, который надо изучить и применить в данной работе. Организация контроля подразумевает определение видов отчета – устных, письменных, контрольных работ и т.д. Любой вид отчетов должен обеспечить контроль деятельности студентов с последующей коррекцией для достижения целей.

Студент включается в систему самостоятельной работы как субъект деятельности, и изначально предполагается его способность сознательно и целенаправленно действовать, а именно:

- планировать свои действия, т.е. выбирать свои цели, определять программы и методы их достижения;
- организовывать, объединять свои ресурсы для достижения поставленных задач;
- управлять своей деятельностью, т.е. осуществлять самоконтроль с последующей коррекцией своих действий;
- осуществлять обобщение учебной информации и принимать правильное решение.

Анализ программы действий преподавателя по созданию необходимых и достаточных условий для управления самостоятельной работы студентов по дисциплине позволил включить в этот перечень более 26 позиций. Перечислим некоторые из них: изучение государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности; анализ учебного плана специальности; определение количества часов на аудиторные занятия и самостоятельную работу; подготовка тестов и задач для входного контроля подготовленности студентов к изучению данной дисциплины; разработка банка познавательных задач; определение критериев выполнения каждого задания; определение периодичности и форм контроля; создание необходимого информационно-методического обеспечения; определение форм индивидуальной работы со студентами; разработка календарного плана-графика выполнения заданий; передача авторских текстовых материалов для включения их в электронные учебники; организация выдачи студентам материалов в начале семестра; проведение индивидуальной работы со студентами в течение семестра; проведение контрольных мероприятий и т.д.

Управление самостоятельной работой студентов может осуществляться через различные формы обучения: через семинарские и практические занятия; с помощью систематических консультаций и коллоквиумов; через специально разработанные на кафедре учебно-методические материалы. Эффективность и результативность прежде всего связаны с ориентацией в действиях преподавателей и студентов на достижение успеха. Интенсивность этих действий основана на твердом убеждении в их целесообразности.

Разумеется, самостоятельная работа студента, методика ее организации на уровне учебной дисциплины непосредственно связана с проблемой активизации познавательной деятельности обучаемых, которая в аудиторных формах занятий протекает весьма специфично. Лекции, упражнения, семинары ориентированы, как правило, на массовую фронтальную работу студентов. Однако процесс учения в структуре аудиторных занятий, как и внеаудиторная учебная работа отдельного студента, по своему характеру индивидуален. Поэтому оптимальное управление познавательной деятельностью студентов в целостном педагогическом процессе является в высшей степени индивидуализированным. Это одно из условий оптимизации учения, поскольку учет индивидуальных различий в мотивах, темпах и приемах познавательной деятельности обучаемых, в силу особенностей развития организма и психики, уровней довузовской подготовки студента и ряда других факторов, способен служить катализатором совершенствования учебного процесса. В сущности, студент учится постольку, поскольку учит себя сам и поскольку преподаватели сумели организовать его учебную и самостоятельную деятельность.

Принцип индивидуализации в обучении вообще и при системе управления самостоятельной работы студентов в частности предполагает:

- переход к изучению следующей порции материала только после высокого качества усвоения предыдущей;
- индивидуальный темп прохождения материала;
- преимущественное использование электронных источников знаний;
- привлечение тьюторов в качестве консультантов;
- использование лекций больше в целях мотивации учебного процесса, нежели сообщения новых знаний.

Консультации, применяемые с целью управления самостоятельной работой, могут быть: *установочные*, раскрывающие характер работы по предстоящей конкретной схеме; *тематические*, на которых студенты должны осмысливать полученную информацию, а препода-

ватель определить степень понимания ими темы и оказать необходимую помощь; *проблемные*, в ходе которых актуализируются знания студентов по отдельным вопросам конкретной проблемы с привлечением всего изученного материала.

Консультации являются одной из действенных форм оказания помощи студентам в их самостоятельной работе. Они выполняют и контролирующую функцию. Кафедра должна четко планировать графики консультаций и контролировать их выполнение.

Таковы основные положения управления самостоятельной работой студентов в учебном процессе на уровне кафедры, где решается задача формирования умений студента самостоятельно выполнять задания по отдельным дисциплинам в определенных условиях.

9.4. Организация и виды самостоятельной работы

Объем времени для самостоятельной работы по каждой дисциплине указывается в учебном плане каждой отдельной образовательной программы. Этот объем времени также приводится в учебной программе дисциплины.

Задания для самостоятельной работы по дисциплине планируются преподавателем заранее, при разработке учебного курса. Исходными данными для планирования являются учебный план, в котором указаны общая трудоемкость и объем аудиторных и самостоятельных занятий по каждой дисциплине, рабочие программы дисциплин по определенной отдельной образовательной программе и государственный образовательный стандарт по соответствующей специальности.

На основании действующих учебных планов, заданий для самостоятельной работы деканат составляет график самостоятельной работы академической группы определенной специальности в рамках графика учебного процесса на каждый учебный семестр.

В графике для каждой дисциплины указываются распределение объема работы по неделям учебного семестра и промежуточные контрольные мероприятия. В зависимости от вида контрольного мероприятия оно может реализовываться как в часы аудиторных занятий, так и вне аудиторного времени.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам и экзаменам, выполнение рефератов, курсовых работ и т.д. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют несколько человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Для успешного выполнения самостоятельной работы следующие условия:

- 1) мотивированность учебного задания;
- 2) четкая постановка познавательных задач;
- 3) алгоритм, метод выполнения работы, знание студентами способов ее выполнения;
- 4) четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- 5) определение видов и времени консультационной помощи;
- 6) виды и формы контроля;
- 7) критерии оценки, отчетности и т.д.

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. Заслуживают внимания такие конструктивные предложения, как:

- организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской работе и, по возможности, к реальному проектированию по заказам предприятий;
- включение самостоятельной работы студентов в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;
- создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения работы;
- разработка системы интегрированных межкафедральных заданий;
- ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;
- рейтинговый метод контроля;
- разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;
- индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом самостоятельной работы.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает: увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов; выдачу комплекта заданий сразу или поэтапно; создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, электронные учебники, компьютерные классы и т.д.), позволяющие самостоятельно освоить дисциплину; доступность лабораторий для самостоятельного выполнения лабораторного практикума; организацию систематического контроля результата; сокращение большей части сложившихся форм лекционных, семинарских и практических занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и консультации.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в вузе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

В стандартах высшего профессионального образования на внеаудиторную работу отводится не менее половины бюджета времени студента – 27 часов в неделю в среднем за весь период обучения. Это время полностью может быть использовано на самостоятельную работу. Кроме того, большая часть времени, отводимого на аудиторские занятия, также включает самостоятельную работу. Таким образом, времени на самостоятельную работу в учебном процессе вполне достаточно – проблема в том, как эффективно использовать это время.

В общем случае возможны два основных варианта построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов. Первый – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки.

Второй вариант – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время, что связано с рядом трудностей. Прежде всего – это неготовность к нему как большинства студентов, так и преподавателей, причем и в профессиональном, и в психологическом аспектах. Кроме того, существующее информационное обеспечение учебного процесса недостаточно для эффективной организации самостоятельной работы. Основная задача организации заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Как было отмечено выше, основным принципом организации самостоятельной работы должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель работы – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, с тем чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Решающая роль в организации работы принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной

личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя — увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Условно самостоятельную работу студентов можно разделить на обязательную и контролируемую. *Обязательная* самостоятельная работа обеспечивает подготовку студента к текущим аудиторным занятиям. Результаты этой подготовки проявляются в активности студента на занятиях и качественном уровне сделанных докладов, выполненных контрольных работ, тестовых заданий и других форм текущего контроля. Баллы, полученные студентом по результатам аудиторной работы, формируют рейтинговую оценку текущей успеваемости студента по дисциплине.

Студент, приступающий к изучению учебной дисциплины, получает информацию обо всех формах самостоятельной работы по курсу с выделением обязательной и контролируемой самостоятельной работы, в том числе по выбору.

По каждой учебной дисциплине устанавливается максимальный уровень баллов, который может быть набран. Ориентируясь на этот показатель, студент самостоятельно выбирает форму самостоятельной работы по данной дисциплине из предлагаемого ему перечня.

Задания для самостоятельной работы студента должны быть четко сформулированы, разграничены по темам изучаемой дисциплины, а их объем должен быть определен часами, отведенными в учебной программе.

Исходя из практики ее организации в вузах рекомендуются следующие виды заданий:

- текущая работа с лекционным материалом, предусматривающая проработку конспекта лекций и учебной литературы;
- поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме курса;
- изучение материала, вынесенного на самостоятельную проработку;
- домашнее задание или домашняя контрольная работа, предусматривающие решение задач, выполнение упражнений и т.д. и выдаваемые либо на каждом практическом занятии, либо одновременно ко всем практическим занятиям по теме или разделу дисциплины;
- задание по переводу тысяч знаков по иностранным языкам;
- подготовка к лабораторным занятиям;
- подготовка к практическим и семинарским занятиям;
- практикум по учебной дисциплине с использованием программного обеспечения;
- написание реферата (эссе) по заданной проблеме;

- выполнение расчетно-графической работы;
- подготовка к контрольной работе или коллоквиуму;
- подготовка к зачету, экзамену;
- выполнение курсовой работы или проекта;
- участие в научных студенческих конференциях и семинарах;
- аналитический разбор научной публикации по заранее определенной преподавателем теме;
- анализ статистических и фактических материалов по заданной теме, проведение расчетов, составление схем и моделей на основе статистических материалов.

Необходимыми условиями формирования самостоятельности на этапе организации самостоятельной работы студентов в структуре обучения являются следующие:

1. План работы должен ориентировать студента на получение конечного продукта своей деятельности. Поэтому целесообразно выдавать графики самостоятельной работы студентам, которые должны быть ориентированы на конечный результат. Наиболее приемлемой формой можно считать план-график сдачи заданий по самостоятельной работе. В самом названии этого организационного документа заключена ориентация на конечный продукт — сдачу выполненных заданий.

2. План-график должен содержать все задания на планируемый период, включая и контрольные работы.

3. Содержание контрольных работ должно отражать нормативы результатов работы и контрольные вопросы и задачи. Проведение контрольных работ обычно планируют после выполнения какого-либо задания.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной работе, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций. На практических и семинарских занятиях различные виды работы позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе. На практических занятиях по естественно-научным и техническим дисциплинам нужно не менее одного часа из двух (50% времени) отводить на самостоятельное решение задач.

Для проведения занятий необходимо иметь большой банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем эти задания могут быть дифференцированы по степени сложности.

По результатам самостоятельного решения задач следует выстав-
лять оценку по каждому занятию. Оценка предварительной подго-
товки студента к практическому занятию может быть сделана путем
экспресс-тестирования (тестовые задания закрытой формы) в тече-
ние 5, максимум 10 мин.

По материалам модуля или раздела целесообразно выдавать сту-
денту домашнее задание и на последнем практическом занятии по
разделу или модулю подвести итоги его изучения (например, про-
вести контрольную работу в целом по модулю), обсудить оценки
каждого студента, выдать дополнительные задания тем студентам,
которые хотят повысить оценку. Результаты выполнения этих за-
даний повышают оценку уже в конце семестра, на зачетной неделе,
т.е. рейтинговая оценка на начало семестра ставится только по теку-
щей работе, а рейтинговая оценка на конец зачетной недели учиты-
вает все дополнительные виды работ.

Из различных форм самостоятельной работы студентов для прак-
тических занятий на старших курсах наилучшим образом подходят
«деловые игры». Тематика игры может быть связана с конкретными
производственными проблемами или носить прикладной характер,
включать задачи ситуационного моделирования по актуальным про-
блемам и т.д. Цель деловой игры — в имитационных условиях дать
студенту возможность разрабатывать и принимать решения.

При проведении семинаров и практических занятий студенты
могут выполнять работу как индивидуально, так и малыми груп-
пами (творческими бригадами), каждая из которых разрабатывает
свой проект (задачу). Выполненный проект (решение проблемной
задачи) затем рецензируется другой бригадой по круговой системе.
Публичное обсуждение и защита своего варианта повышают роль
работы и усиливают стремление к ее качественному выполнению.
Данная система организации практических занятий позволяет вво-
дить в задачи научно-исследовательские элементы, упрощать или
усложнять задания.

Активность работы студентов на обычных практических занятиях
может быть усилена введением новой формы самостоятельной рабо-
ты, сущность которой состоит в том, что на каждую задачу студент по-
лучает свое индивидуальное задание (вариант), при этом условие за-
дачи для всех студентов одинаковое, а исходные данные различны.

Перед началом выполнения задачи преподаватель дает лишь об-
щие методические указания — общий порядок решения, точность
и единицы измерения определенных величин, имеющиеся справоч-
ные материалы и т.д. Проведение работы на занятиях с проверкой
результатов преподавателем приучает студентов грамотно и правиль-

но выполнять технические расчеты, пользоваться вычислительными средствами и справочными данными. Изучаемый материал усваивается более глубоко, у студентов меняется отношение к лекциям, так как без понимания теории предмета, без хорошего конспекта трудно рассчитывать на успех в решении задачи. Это улучшает посещаемость как практических, так и лекционных занятий.

Другая форма самостоятельной работы на практических занятиях может заключаться в самостоятельном изучении принципиальных схем, макетов, программ и др., которые преподаватель раздает студентам вместе с контрольными вопросами. В течение занятия студент должен ответить на эти вопросы.

Практические занятия (лабораторные), как и другие виды учебной деятельности, предоставляют много возможностей для применения активных методов обучения и организации работы на основе индивидуального подхода.

При проведении лабораторного практикума должны быть созданы условия для максимально самостоятельного выполнения лабораторных работ. С этой целью необходимо:

- 1) провести экспресс-опрос (устно или в тестовой форме) по теоретическому материалу, необходимому для выполнения работы (с оценкой);
- 2) проверить план выполнения лабораторных работ, подготовленный студентом дома (с оценкой);
- 3) оценить работу студента в лаборатории и полученные им данные;
- 4) проверить и выставить оценку за отчет.

Любая лабораторная работа должна включать глубокую самостоятельную проработку теоретического материала, изучение методик проведения и планирования эксперимента, освоение измерительных средств, обработку и интерпретацию экспериментальных данных. При этом часть работ может носить не обязательный характер, а выполняться в рамках самостоятельной работы по курсу. В ряд работ целесообразно включить разделы с дополнительными элементами научных исследований, которые потребуют углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

Творческие проекты предполагают максимальную степень свободы студентов. Они не имеют заранее конкретной и проработанной структуры. Преподаватель определяет лишь общие параметры проекта и указывает оптимальные пути решения поставленных задач. Творческие проекты предполагают максимальную активизацию познавательной деятельности студентов, способствуют эффективной выработке навыков первоначальной обработки информации, работы с документами, умения обобщать и интегрировать полученную

информацию. Реализация творческих проектов позволяет максимально раскрыть творческие возможности студентов и стимулирует их научно-исследовательскую работу.

Исследовательские проекты отличаются наличием четко поставленных актуальных и значимых для участников целей, продуманной и обоснованной структурой, использованием научных методов обработки и оформления результатов. При этом во главу угла ставится принцип доступности для студентов содержания и методов исследования. Тематика исследовательских проектов должна отражать наиболее актуальные для современной науки проблемы, учитывать их значимость для развития исследовательских навыков студентов.

9.5. Методическое обеспечение и контроль самостоятельной работы

Разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса является важнейшим условием эффективности самостоятельной работы студентов. К такому комплексу следует отнести тексты лекций, учебные и методические пособия, лабораторные практикумы, банки заданий и задач, сформулированных на основе реальных данных, банк расчетных, моделирующих, тренажерных программ и программ для самоконтроля, автоматизированные обучающие и контролирующие системы, информационные базы дисциплины или группы родственных дисциплин. Это позволит организовать проблемное обучение, в котором студент является равноправным участником учебного процесса.

Мероприятия, создающие предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы, должны предусматривать обеспечение каждого студента:

- индивидуальным рабочим местом при выполнении теоретических (расчетных, графических и т.д.) и практических (лабораторных, учебно-исследовательских и др.) работ;
- информационными ресурсами (справочники, учебные пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т.д.);
- методическими материалами (указания, руководства, практикумы и т.п.);
- контролирующими материалами (тесты);
- материальными ресурсами (компьютеры, измерительное и технологическое оборудование и др.);
- временными ресурсами;

- консультациями (преподаватели, сотрудники НИИ, лабораторий и т.д.);
- возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории (элективные учебные дисциплины, дополнительные образовательные услуги, индивидуальные планы подготовки);
- возможностью публичного обсуждения теоретических и/или практических результатов, полученных студентом самостоятельно (конференции, олимпиады, конкурсы).
- целевую установку;
- минимально необходимое содержание самостоятельной работы (с определением одного или нескольких видов работы);
- указание о форме представления выполненной работы (реферат, отчет, пояснительная записка, результаты эксперимента, социологического опроса, чертежи, таблицы, разработанный и спроектированный макет и т.д.);
- форму и время отчетности (защита отчета на занятии, защита проекта в установленное на кафедре время, участие в практических или семинарских занятиях, написание контрольной работы по расписанию, сдача выполненного задания на проверку преподавателю или проверка его преподавателем в ходе занятия, выступление на расширенном семинаре, участие в научных студенческих конференциях и т.д.);
- форму оценки выполнения задания — определение баллов в рамках балльно-рейтинговой системы (зачтено или итоговый оценочный балл).

Рекомендуемые (характерные) задания, содержание и объемы самостоятельной работы студента могут дополнительно включаться в рабочую программу дисциплин основной образовательной программы, в часть методических рекомендаций по организации изучения дисциплины по усмотрению разработчиков.

Результаты самостоятельной работы студента должны контролироваться преподавателем. Эти результаты должны оцениваться и учитываться в ходе итоговой аттестации студента по изучаемой дисциплине. Наиболее приемлемой формой оценки результатов работы студента по изучаемой дисциплине является балльная. При разработке шкалы оценки результатов необходимо учитывать самостоятельную работу студента, при этом ранжировать задания для самостоятельной работы в зависимости от уровня их сложности.

В качестве форм контроля можно рекомендовать:

- тестирование;
- контрольные мероприятия в рамках внедренной в учебный процесс балльно-рейтинговой системы оценки качества учебной работы студентов на основе модульной технологии обучения;

- проверка контрольных работ, задач (с целью экономии времени преподавателя на проверку студент заполняет матрицу с ответами);
- доклад по самостоятельно изученной теме (возможен коллективный);
- веерный экспресс-опрос;
- отчет по результатам выполненного проекта (индивидуального или группового).

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Рекомендуется использовать следующие виды контроля:

- входной контроль знаний и умений студентов в начале изучения очередной дисциплины;
- текущий контроль, т.е. регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях;
- промежуточный (тематический) контроль по окончании изучения раздела или модуля курса;
- самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова роль самостоятельной работы студентов в учебном процессе?
2. Выделите четыре уровня самостоятельной работы.
3. Раскройте место учебной задачи в структуре самостоятельной работы студентов.
4. Какие факторы способствуют мотивации самостоятельной работы?
5. Объясните функции управления самостоятельной работой студентов.
6. Как организовать самостоятельную работу студентов?
7. Что входит в методическое обеспечение самостоятельной работы студентов?

Глава 10

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

10.1. Цель и содержание научно- исследовательской работы студентов

Решающую роль в развитии производительных сил и совершенствовании общественных отношений играет наука. Как специфическая форма человеческой деятельности наука отлична от материального производства. Основным ее результатом является необходимое обществу новое знание в виде теоретических описаний исследуемых явлений, схем технологических процессов, обобщений экспериментальных данных, формул. Научная деятельность через новые знания оказывает революционизирующее воздействие не только на создание ресурсосберегающих технологий, безопасной техники, но и на сознание человека, совершенствование его как творца. Наука отличается от искусства, но и взаимодействует с ним. Если искусство дает образное отражение действительности, то наука — логически обобщенное объективное знание. Искусство можно охарактеризовать как мышление в образах, а науку — как мышление в понятиях.

Подготовка специалистов с высшим образованием, способных успешно решать задачи научно-технического и социально-экономического развития страны, возможна лишь при условии обеспечения органической связи учебно-воспитательного процесса с интенсивной научно-исследовательской деятельностью. При прочих равных условиях вузы выполняют стоящие перед ними задачи в той мере, в какой наука стала основой образования.

Вместе с тем ведущиеся в вузах исследования и разработки являются мощным фактором повышения качества подготовки специалистов, а также выполняют традиционную функцию по решению важнейших научно-технических и социально-экономических проблем. Это обусловлено тем, что в высшей школе сконцентрирована зна-

чительная доля научно-технического интеллектуального потенциала страны и вузовские ученые вносят большой вклад в развитие всех направлений современной науки и техники. Вузовская наука представляет сложную, многоцелевую и многофункциональную систему.

Научно-исследовательская работа студентов — одна из важнейших форм учебного процесса. Научные лаборатории и кружки, студенческие научные общества и конференции — все это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Так или иначе научно-исследовательской работой занимаются все студенты вузов. Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых, исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает учебный план, охватывает лишь некоторых. Студент, занимающийся научной работой, отвечает лишь за себя; только от него самого зависят тема исследований, сроки выполнения работы, а также, что немаловажно, будет ли она проведена вообще.

Затрачивая свое личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения. Со стороны преподавателя необходимы доброе внимание и поддержка, без которых студент, особенно на младших курсах, не захочет (да и просто не сможет) заниматься «скучной наукой», какой кажется почти любая дисциплина на начальных стадиях ее освоения.

Студенческие научные объединения часто становятся кузницей молодых кадров для вузов, в стенах которых они работают и за их пределами. Уже в трудах Ломоносова мы встречаем слова о необходимости поощрения молодых студентов, изъявивших желание заниматься собственными исследованиями во внеаудиторные часы. Не этому ли обязана русская наука своему освобождению к концу XIX века от засилья иностранцев, выдвинув ряд ученых мирового масштаба.

Сегодня, когда Россия и ее наука переживают не лучшие времена, необходимо уделять пристальное внимание научной деятельности студентов. Плохое финансирование образовательных учреждений породило начало процесса старения преподавательского состава. С одной стороны, происходит процесс фильтрации, когда в вузах остаются люди, действительно любящие свою профессию и не способные променять ее на какую-либо другую. А с другой стороны, этот процесс способен привести к такой ситуации, что через десять-двадцать лет нехватка кадров приведет к снижению «планки» при от-

боре преподавателей и высочайший уровень образования, которым славилась и славится советская и российская система высшего образования, уйдет в историю.

Итак, в развитии творческих способностей будущих специалистов, усилении индивидуальной подготовки важная роль принадлежит научно-исследовательской работе студентов как обязательному элементу их подготовки.

В высшей школе страны сложилась целостная система научно-исследовательской работы студентов, включающая комплекс ее форм, видов и организационно-массовых мероприятий, проводимых на кафедрах и факультетах вузов, а также на региональном, республиканском и общероссийском уровнях.

Основными задачами научно-исследовательской работы студентов являются:

- воспитание гармонично развитой личности;
- оказание помощи студентам в овладении специальностью;
- развитие творческого мышления и инициативы в решении практических задач;
- привитие студентам устойчивых навыков самостоятельной научно-исследовательской работы;
- развитие способности применять теоретические знания в своей практической деятельности;
- воспитание познавательных потребностей и формирование умения постоянно совершенствовать свои знания;
- расширение теоретического кругозора и научной эрудиции.

Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и организуется непосредственно на кафедрах, в научно-исследовательских учреждениях высших учебных заведений (НИИ, проблемных и отраслевых лабораториях, вычислительных центрах и т.д.) и в студенческих конструкторских, технологических, экономических и других объединениях. Основой организации научно-исследовательской работы является комплексное планирование на весь период обучения в вузе и по конкретной специальности. При этом возможны научно-исследовательские работы как в рамках учебного процесса, так и во внеучебное время.

Научно-исследовательская работа студентов, включаемая в учебный процесс, предусматривает:

- изучение специальных курсов «Основы научных исследований», «Патентоведение», «Введение в специальность», «Библиография» и др.;
- подготовку научных рефератов и докладов по гуманитарным наукам и общепрофессиональным дисциплинам;

- выполнение заданий, лабораторных работ, курсовых и дипломных проектов (работ), содержащих элементы научных исследований;
- выполнение индивидуальных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период учебной, производственной практики;
- изучение теоретических основ, методики постановки, организации и проведения научных исследований, планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных и т.д.

Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой (если это необходимо, то и с иностранной), приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Если на первом курсе требования к курсовой работе минимальны и написание ее не представляет большого труда для студента, то уже на следующий год требования заметно повышаются и написание работы превращается в действительно творческий процесс. Так, повышая с каждым годом требования к курсовой работе, вуз способствует развитию студента как исследователя, причем делает это практически незаметно и ненавязчиво для него самого.

Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента и как заключительный этап обучения студента в вузе направлено на закрепление и расширение теоретических знаний, углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности, и, выбирая тему для курсовой работы, это чаще всего учитывают. В данном случае кроме анализа литературы в дипломную работу может быть включен собственный практический опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность работы.

К научно-исследовательской работе студентов, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести также написание рефератов по темам практических занятий. При этом следует отметить, что чаще всего реферат является или переписанной статьей, или, что еще хуже, конспектом главы какого-то учебника. Но некоторые рефераты, написанные на основе нескольких десятков статей и источников, по праву можно назвать научными трудами, и включение их в список видов научно-исследовательской работы вполне оправданно.

Исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами, является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов. Это легко объяснить: если студент за счет свободного времени готов заниматься вопросами какой-либо дисциплины, то снимается одна

из главных проблем преподавателя, а именно — мотивация студента к занятиям. Студент уже настолько развит, что работать с ним можно не как с учеником, а как с младшим коллегой. То есть студент из «сосуда», который следует наполнить информацией, превращается в ее источник. Он следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им науке, а главное — процесс осмысления науки не прекращается за пределами вуза и подготовки к практическим занятиям и экзаменам.

10.2. Учебно-исследовательская работа студентов как часть их профессиональной подготовки

Способы получения и переработки информации. Источниками получения информации для студентов, кроме лекций преподавателей, являются учебники, учебные и методические пособия, научная литература (монографии, сборники научных статей, журналы), средства массовой информации и т.д.

Одним из основных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов является работа с книгой. Эффективность этой работы зависит от уровня сформированности у учащихся таких действий (умений), как:

- работа в библиотеке с каталогами и подбор литературы по определенной теме (проблеме);
- чтение и анализ текста;
- выделение главных (узловых) элементов информации;
- составление плана и конспекта по прочитанному тексту (конспектирование);
- цитирование;
- подготовка доклада к семинарскому занятию или к студенческой конференции;
- составление рецензии (рецензирование);
- оформление реферата (реферирование).

При знакомстве с литературным источником следует обратить внимание на имя автора, название и оглавление, место и год издания, прочитать аннотацию. Это позволяет узнать жанр книги (учебник, монография, сборник научных статей и т.д.), кому адресовано издание, определиться в содержании. Изучение содержания — это детальное ознакомление со структурой книги, логикой изложения материала, кругом проблем, которые в ней обсуждаются, поиск ответов на вопросы, возникшие у читателя.

Аннотирование. Знакомство с книгой начинается с чтения аннотации. Аннотация — это краткая характеристика печатного издания (книги, статьи и т.п.). Она включает сведения о целях, структуре и содержании работы, об авторе и достоинствах печатного издания; о тех, кому она предназначена (круг читателей). Аннотация помещается на обороте титульного листа книги. В качестве примера можно посмотреть аннотацию данного учебного пособия.

Аннотация печатного издания используется также работниками информационных органов и библиотек для рекламы и пропаганды произведений печати.

Составление плана информационного текста. План текста — это перечень узловых вопросов, отражающих структуру его содержания. Примером плана является перечень вопросов, приведенных к каждой главе. Каждый вопрос состоит из крупных элементов информации. План устанавливает последовательность изложения текста, помогает сосредоточиться на главном при длительной работе над источником. Составление плана текста способствует развитию логического мышления, формированию умения четко формулировать и последовательно излагать собственные мысли.

При составлении плана рекомендуется следующая последовательность действий:

- прочесть весь текст, чтобы осмыслить его в целом;
- при повторном чтении и анализе текста определить смысловые границы, т.е. места, где кончается одна мысль и начинается другая;
- каждому выделенному фрагменту дать название, которое и будет пунктом плана;
- по составленному плану еще раз просмотреть весь текст, чтобы убедиться в правильности установления границ смены мысли.

При составлении плана целесообразно строить графическую модель содержания информации, в которой узловые вопросы становятся вершинами графа, соединенными с другими элементами (см. разд. 3.5).

Конспектирование. Это сжатое и последовательное письменное изложение содержания прочитанного. В учебном процессе чаще используется конспектирование первоисточников (кроме конспектирования лекционного материала). Конспект нужен для того, чтобы:

- переработав любую информацию, передать ее в сокращенном виде;
- выделить в письменном тексте самое необходимое и нужное для решения учебной или исследовательской задачи;
- создать модель проблемы (понятийную или структурную);

- упростить запоминание текста, облегчить овладение специальными терминами;
- накопить информацию для написания более сложной работы (доклада, реферата, курсовой или дипломной работы).

В специальной литературе можно ознакомиться с правилами конспектирования [15].

Цитирование. При оформлении текстов статей, докладов, рефератов, при написании книг часто используются цитаты. *Цитата* – это точная выдержка (часть текста) из какого-либо литературного источника. Она служит подтверждением выдвинутых автором положений и приводится в кавычках, точно по тексту оригинала (первоисточника). Пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании обозначается многоточием; не допускается объединение в одной цитате нескольких отрывков, взятых из разных мест. Библиографическая ссылка приводится с полной информацией о первоисточнике согласно действующему государственному стандарту или с указанием его номера из библиографического списка использованной литературы. В обоих случаях указывается номер страницы первоисточника.

Рецензирование. Рецензией называется статья, содержащая в себе критический обзор какого-либо научного или художественного произведения, либо отзыв на научную работу (например, диссертацию, монографию, учебник и т.д.). Рецензия раскрывает содержание рецензируемой работы и дает критическую оценку как отдельным положениям, так и работе в целом.

В литературе и на практике сложился типовой план для написания рецензии:

- объект анализа;
- актуальность темы;
- краткое содержание;
- общая оценка;
- недостатки;
- выводы.

Объектом оценки могут быть: полнота, глубина, всесторонность раскрытия темы; новизна и актуальность поставленной проблемы; авторская концепция решения проблемы; корректность аргументации и система доказательств; убедительность выводов.

Написание реферата (реферирование). Учебно-исследовательская работа студента начинается с составления реферата. *Реферат* – это сжатое изложение основной информации первоисточников на основе ее смысловой переработки. Он позволяет представить содержание печатных изданий в обобщенном виде. Реферат как разновидность учебной исследовательской работы студентов должен включать: обос-

нование темы (ее актуальность и значимость), цель и задачи исследования, анализ литературы по данной теме со ссылкой на первоисточники, основное содержание, заключение (выводы) и список литературы.

Подготовка реферата способствует всестороннему знакомству с литературой по избранной теме, формированию и развитию умений и навыков работы с книгой, углублению теоретических знаний по изучаемой дисциплине. Составление реферата включает следующие этапы:

- 1) выбор темы;
- 2) подбор литературы;
- 3) изучение и аналитический обзор литературы;
- 4) составление плана реферата (план можно разработать до изучения литературы);
- 5) составление текста.

Для составления реферата по выбранной теме (по каждой учебной дисциплине на кафедре должна быть тематика рефератов) студенту необходимо найти в библиотеке соответствующую литературу и внимательно ее изучить (чтению, осмыслению и использованию подлежат только те вопросы, которые связаны с темой реферата).

Курсовые работы. Тематика курсовых работ должна отвечать следующим требованиям:

- соответствовать содержанию дисциплин и задачам подготовки специалистов;
- учитывать направление и проблематику современных научных исследований по соответствующей специальности;
- приобщать студентов к исследовательской работе над проблемами, которые разрабатываются преподавателями соответствующей кафедры;
- учитывать разнообразие интересов студентов в области выбранной специальности, а также тематику исследовательской работы на факультете.

После того как тема курсовой работы выбрана и согласована с научным руководителем, составляется календарный план, в котором определяются сроки выполнения курсовой работы.

Курсовая работа имеет следующую структуру:

1. *Титульный лист.* Оформляется с учетом требований вуза (по форме).
2. *Оглавление.* Содержит название пунктов плана курсовой работы.
3. *Введение.* Эта часть содержит обоснование актуальности темы исследования, основные характеристики курсовой работы (проблема, предмет, цель, задачи исследования и др.).

4. *Основная часть курсовой работы.* Содержит историю и теорию исследуемого вопроса, анализ литературы, позицию автора, методы и результаты проведенного фрагмента исследования.

5. *Заключение.* Содержит итоги работы, важнейшие выводы, к которым пришел автор; в нем отмечается их практическая значимость, возможность внедрения результатов работы и дальнейшей перспективы исследования темы.

6. *Список использованной литературы.* Составляется в алфавитном порядке фамилий авторов или названий источников (при множестве авторов). При оформлении исходных данных источника указывают фамилию и инициалы его автора, название работы, место и год издания, общее количество страниц.

В курсовой работе необходимо соблюсти единство стиля изложения, обеспечить орфографическую, синтаксическую и стилистическую грамотность в соответствии с нормами современного русского языка и еще раз проверить однозначность трактовки ключевых для этой работы понятий.

Дипломные работы. Дипломная работа (проект) — одна из основных форм выпускных квалификационных работ, предусмотренных Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве аттестационных испытаний. Выполнение дипломной работы преследует следующие цели:

- систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по специальности;
- формирование умений решать конкретные научные, социально-экономические, технические или другие задачи по специальности;
- развитие навыков самостоятельной работы и овладение методикой исследования;
- выяснение и оценку уровня квалификации выпускника (аттестация) согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по соответствующей специальности.

Тематика дипломных работ определяется вузом. Студенту предоставляется право выбора темы, он может также предложить свою тему с обоснованием целесообразности ее разработки (с учетом ранее выполненных курсовых работ и тематики научно-исследовательской работы).

К дипломным работам предъявляются следующие требования:

- актуальность темы, соответствие ее современному состоянию, перспективам развития определенной отрасли науки и практическим задачам;

- изучение и критический анализ монографической и периодической литературы по теме дипломной работы;
- четкая характеристика предмета, цели и методов исследования;
- описание и анализ проведенных автором экспериментов;
- обобщение результатов, обоснование выводов и практических рекомендаций.

Студент-дипломник не может ограничиваться реферированием литературных источников или простым описанием опыта деятельности в области той или иной проблемы. Он создает творческую работу на основе глубокого изучения теории и истории вопроса, практики, передового опыта, исходя из результатов проведенного им исследования.

Деятельность студента по выполнению дипломной работы можно представить следующим образом.

1. Постановка проблемы, раскрытие ее актуальности и практической значимости.
2. Определение (уточнение) темы.
3. Определение целей и задач дипломной работы.
4. Составление календарного плана ее выполнения.
5. Анализ состояния проблемы (темы исследования) в науке и практике.
6. Выделение и анализ базовых понятий по теме исследования.
7. Раскрытие основных характеристик работы (объект, предмет, цель, задачи, методы и т.д.).
8. Составление содержательного обзора теоретических источников по теме дипломной работы.
9. Разработка разных способов решения поставленной проблемы.
10. Определение оптимального пути решения проблемы.
11. Раскрытие хода и результатов исследования, включая экспериментальную часть.
12. Составление заключения.
13. Составление списка литературы.
14. Оформление приложений.
15. Уточнение оглавления дипломной работы.
16. Оформление титульного листа.

Дипломная работа проверяется научным руководителем, а затем после исправления ошибок направляется на рецензию. В рецензии отмечаются: актуальность темы; полнота и обстоятельность изложения поставленной проблемы; эффективность использования выбранных методов для решения проблемы; достижение поставленной цели; практическая значимость и возможность использования полученных результатов.

10.3. Организация научно-исследовательской работы студентов

Для творческого усвоения учебного материала студент должен глубоко вникнуть в изучаемый предмет, ознакомиться с его развитием, стоящими перед ним основными задачами, что возможно только при его активном участии в научно-исследовательской работе.

Повышение эффективности научно-исследовательской работы студентов в формировании специалиста требует четкой и вполне определенной системы ее организации в высшей школе. Эта система не может быть универсальной, так как должна зависеть не только от характера учебного заведения, но и от профиля подготовки специалиста, характера кафедры, квалификации ее профессорско-преподавательского состава, научного уровня работ, выполняемых кафедрой, а также от ее материальной базы.

Основной задачей первого этапа, охватывающего студентов первого и второго, а в ряде случаев и третьего курсов, является привитие навыков самостоятельного творчества. В качестве основной формы развития творческой деятельности студентов могут быть приняты исследовательский характер лабораторно-практических работ в сочетании с выполнением самостоятельных исследований, глубоким изучением и реферированием специальных вопросов того или иного предмета по литературным источникам, разработка схем, выходящих за рамки учебных программ, и т.д.

На первом этапе все без исключения студенты должны готовиться к последующему проведению самостоятельной научно-исследовательской работы по профилю избранной специальности.

На втором этапе студенты старших курсов должны, как правило, в течение двух-четырех семестров самостоятельно выполнить комплексную научно-исследовательскую работу. Второй этап осуществляется выпускающими кафедрами и направлен на выполнение задач, решаемых кафедрами как для организаций и промышленных предприятий, так и по госбюджетной тематике. Применительно к условиям подготовки инженеров оправдавшей себя на практике формой научно-исследовательской работы следует признать комплексную работу, выполняемую группой студентов из двух-пяти человек. Такой характер работы вносит весьма существенный вклад не только в закрепление знаний, но и развивает у них, и в этом главное, современные методы овладения профессией. Решение не какого-то отдельного вопроса, а целого ряда вопросов, относящихся к выполняемой работе, обеспечивает определенную системность познания из смежных областей специальности, позволяющую всесторонне и научно обоснованно подойти к решению рассматриваемой проблемы в целом.

Конкретные формы участия студентов в научно-исследовательской работе многообразны. Как было отмечено выше, они могут быть сведены к двум направлениям:

- 1) учебно-исследовательской работе студентов, проводимой в учебном процессе и внесенной в учебные планы;
- 2) учебно-исследовательской работе студентов, не связанной или косвенно связанной с учебным процессом.

Эти направления в своей совокупности составляют систему научно-исследовательской работы студентов.

Кроме таких широко известных организационных форм, как научные кружки, студенческие конструкторские бюро, студенческие научно-исследовательские лаборатории, в последнее время в вузах создаются научно-производственные отряды для выполнения целевых поручений базовых предприятий.

Любая научно-исследовательская работа, независимо от того, в какой организационной форме она осуществляется, проходит через строго определенные этапы, последовательность и взаимосвязь которых отражает «технология научно-исследовательской работы»:

- постановка проблемы, определение объекта исследования;
- выбор и обоснование темы исследования;
- определение целей и задач исследования;
- выбор методов исследования;
- сбор и обработка информации об объекте исследования;
- построение модели функционирования объекта познания и многоаспектное изучение его с применением различных методов исследования;
- оформление результатов исследования и их защита.

Рассмотрим содержание каждого этапа.

Выбор объекта исследования определяется объективными факторами, такими как его значимость, наличие нерешенной проблемы, ее актуальность, новизна и перспективность, и субъективными факторами — жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, научным руководителем и др.

При выборе темы исследования необходимо учитывать различия организационно-экономических и научно-технических проблем, выделяя в каждой из этих групп узловые проблемы, представляющие наибольшую актуальность в смысле обеспечения эффективной деятельности предприятий. Такие проблемы являются обычно комплексными, нуждающимися в привлечении для их решения исследователей разных научных направлений. Студенту разобраться в них самостоятельно непросто, поэтому выбор и обоснование темы осуществляются под методическим руководством преподавателя-консультанта.

Известно, что решение любых проблем направлено одновременно на удовлетворение как научных, так и практических потребностей общества. Под последними понимается разработка методов и способов, помогающих адекватно отражать содержание социально-экономических процессов на современном этапе. Научные же потребности обусловлены необходимостью доказать (объяснить) определенные явления, процессы или открытия новых научных знаний.

От доказательства актуальности темы логично перейти к формулировке цели предпринимаемого исследования, а также указать на конкретные задачи, которые предстоит решать в соответствии с этой целью. Обычно это делается в форме перечисления действий исследователя: изучить, проанализировать, установить, выяснить, построить, обосновать, доказать и т.д.

Первый этап научного исследования — выбор методов, которые служат инструментом в добывании фактического материала, что является необходимым условием достижения цели исследования. Методы научного познания принято делить на общие и специальные. Общие методы в свою очередь делятся на три большие группы: 1) методы эмпирического исследования (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент); 2) методы, используемые как на эмпирическом, так и теоретическом уровне исследования (абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, моделирование и др.); методы теоретического исследования (восхождение от абстрактного к конкретному, диалектический метод и др.).

Второй этап — это проведение самого исследования с помощью выбранных методов и описание этого процесса, в котором освещаются методика, техника и результаты исследования.

Третий этап научного исследования — обсуждение его результатов, которое ведется на заседаниях соответствующих кафедр, где дается предварительная оценка теоретической или практической значимости проведенной работы.

Эффективность исследования студента по выбранной теме в значительной степени зависит от его умения быстро находить необходимую информацию. Успешному ее поиску содействуют в первую очередь имеющиеся в библиотеках читательские каталоги и картотеки, а также специальные библиографические издания. В библиотеках имеется два вида читательских каталогов: алфавитный и предметный. Предметный каталог в известной мере напоминает энциклопедический словарь. В случае отсутствия в библиотеке разыскиваемой книги рекомендуется заказать ее по межбиблиотечному абонементу.

Студенты-исследователи должны уметь не только быстро отыскать необходимую научно-техническую литературу, но и правильно с ней работать. Проработка литературных источников включает: внешний осмотр источника; беглый просмотр в целях определения необходимости и ценности данного источника информации для раскрытия темы исследования; сплошное чтение; проработку источника и его конспектирование. Особый интерес представляют два последних вида работы с информационными источниками.

При проработке литературных источников у исследователей объективно возникает необходимость делать записи. Это вызвано, во-первых, желанием освободить себя от запоминания множества различных, порой ненужных, сведений; во-вторых, неизбежностью фиксирования появившихся ассоциативных мыслей. Любая содержательная информация, появившиеся идеи, критические замечания должны быть записаны. Существуют три способа ведения записей, а именно в виде пометок: 1) на полях книг и статей (разумеется, собственных); 2) в тетрадях и журналах; 3) на отдельных карточках.

Первый способ наименее эффективен, ибо создает существенные затруднения в поиске сделанных записей при последующем их использовании. Наилучшим способом считается третий, когда нужные сведения по любому вопросу записываются в карточках с указанием содержания информации, ее шифра, библиографических данных. В карточках могут быть не только выписки из книг, но и формулировки мыслей исследователя и новых идей.

Обязательным этапом процесса исследования является разработка всесторонне обоснованных выводов и рекомендаций, сформулированных точно и лаконично. Результаты исследования оформляются в виде научно-исследовательского отчета, а также докладываются студентом на научном семинаре или научно-практической конференции. Публичная защита научных результатов исследования способствует выработке у студентов навыков полемики, что немаловажно для будущих руководителей. Необходимость публичной защиты требует от студентов проведения определенной работы по написанию доклада, в котором находят отражение: актуальность темы исследования, цель и задачи ее исследования, научная и практическая значимость полученных результатов, публикации по теме исследования.

10.4. Формы организации научно-исследовательской работы студентов в высшей школе

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, организуется в форме:

- работы в студенческих научных (предметных) кружках и проблемных группах;
- работы в студенческих научных объединениях типа конструкторских бюро, вычислительных центров, научно-исследовательских лабораторий, бюро экономического анализа и т.д.;
- участия в проведении научных исследований по хозяйственной и государственной тематике, по творческому содружеству и индивидуальным планам преподавателей и студентов на кафедрах и в научных подразделениях вузов;
- участия в лекционной пропаганде в области науки, техники и культуры;
- участия в работе физико-математических школ, руководства научно-техническими кружками школьников и школьными факультативами;
- участия в работе по компьютеризации общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ и средних специальных учебных заведений;
- работы в студенческих научно-производственных отрядах и отрядах внедрения;
- участия в рационализаторской и изобретательской деятельности;
- участия в научных экспедициях;
- участия в научных и научно-практических конференциях;
- участия во внутривузовских и республиканских конкурсах.

Остановимся более подробно на каждой из перечисленных выше форм.

Научные (предметные) кружки. Данная форма чаще всего используется при работе со студентами младших курсов. Руководителями выступают общенаучные и общетеоретические кафедры. Научный кружок является самым первым шагом в научно-исследовательской работе, и цели перед его участниками ставятся несложные. Чаще всего это подготовка докладов и рефератов, которые потом заслушиваются на заседаниях кружка или на научной конференции. Кружок может объединять членов группы, курса, факультета, а иногда — и всего института. Последний вариант чаще всего встречается в кружках, изучающих проблемы гуманитарных наук, так как в технических и естественных кружках научные исследования студента пятого курса, скорее всего, будут малопонятны студентам первого и у них может пропасть интерес к кружку как таковому.

Работа кружков, как правило, выглядит следующим образом.

На организационном собрании, проходящем приблизительно в октябре, происходит распределение тем докладов и рефератов выборным путем, после чего преподаватель указывает на наличие для каждой темы основной и дополнительной литературы и рекомендует в ближайшее время продумать план работы.

После распределения тем начинается главная работа кружка.

Если начальный период работы кружка прошел успешно и большая часть тем принята в работу, составляется график выступлений и начинается заслушивание готовых докладов. Как правило, на одном заседании кружка заслушивается не более двух выступлений, поскольку только в этом случае можно подробно обсудить каждый доклад, задать вопросы и получить развернутые ответы на них. Кроме того, большое количество докладов трудно воспринять, в результате могут снизиться активность и заинтересованность членов кружка.

Формами подведения итогов работы кружка могут стать конкурс докладов, участие в научных конференциях и предметных олимпиадах, проведение круглых столов, встречи с учеными, а также публикация тезисов лучших работ в научных сборниках вузов.

Проблемные кружки. Все сказанное о научных кружках можно отнести и к проблемным, но следует учесть некоторые отличия.

Проблемный кружок может объединять собой студентов разных факультетов и курсов, а также, если при вузе имеются таковые, колледжей и лицеев. Во главу угла может быть поставлена проблема, которой занимается научный руководитель кружка, или любая другая по его выбору. Большим достоинством данной формы исследовательской работы является возможность рассмотрения выбранной темы наиболее глубоко и с разных ракурсов. Так, например, тема «Безработица в России» может быть рассмотрена с экономической (влияние безработицы на ВВП, государственная политика в отношении безработицы и т.д.), социальной (социальный состав безработных, социальные последствия безработицы и т.д.), культурной (безработица и культура, народный фольклор о безработице и т.д.) и даже литературной (безработица в произведениях российских писателей) точек зрения. Это придает заседаниям кружка большую разносторонность и привлекает в него новых членов. Кроме того, что немаловажно, это способствует укреплению связей между студентами разных возрастов и специальностей, поддерживает чувство единого коллектива.

Проблемные кружки представляют собой «облегченную» форму исследовательской работы, поэтому на их базе возможна организация встреч с людьми, которые сталкиваются с проблемами, выбранными для рассмотрения, на работе и в быту, проведение различных викторин и КВН. Проблемный кружок может сочетать в себе элементы научного кружка, лаборатории и т. д.

Проблемные студенческие лаборатории относятся к следующей ступени сложности исследовательских работ. В них принимают участие студенты второго курса и старше. Лаборатория не является школой научной работы, занятия в ней предполагают определенный запас знаний и навыков. В рамках проблемных студенческих лабо-

раторий осуществляются различные виды моделирования, изучение и анализ реальных документов, программ, деловых игр, а также практическая помощь предприятиям. Работа в такой лаборатории предполагает не столько изучение и анализ литературы, сколько постановку эксперимента, создание чего-то нового. Проблемные студенческие лаборатории, скорее всего, будут не столь многочисленны, как научные и проблемные кружки. Происходит отсев студентов, когда из способных выбираются еще более способные.

Еще одним их отличием от кружка является большее значение способности студента к коллективной работе. Если в кружке каждый студент отвечает, как правило, только за себя, то в проблемных студенческих лабораториях, где темы исследований гораздо более глобальные, одной самостоятельной работой обойтись практически невозможно. Руководитель лаборатории должен помочь студентам разделить тему на отдельные вопросы, решение которых приведет к решению главной проблемы. Важно внимание к интересам каждого студента, к его склонностям и возможностям. Опыт коллективной работы приходит не сразу, и разрешение споров и конфликтов, возникающих в процессе работы, также во многом лежит на плечах преподавателя.

Таким образом, работа в лаборатории — следующий важный шаг к полноценной научно-исследовательской работе и ценный опыт для дальнейшей научной и практической деятельности.

Участие в научных конференциях. На конференции молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет студентов более тщательно проработать будущее выступление, отточить свои ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы. Это является очень полезным результатом научной конференции, так как на раннем этапе многие студенты считают собственные суждения непогрешимыми, а свою работу самой глубокой и самой ценной в научном плане. Часто даже замечания преподавателя воспринимаются как простые придирки. Но, слушая доклады других студентов, каждый не может не заметить недостатков своей работы, если таковые имеются, а также выделить для себя свои сильные стороны.

Научно-практические конференции, как уже следует из самого названия, включают в себя не только и не столько теоретические научные доклады, сколько обсуждение путей решения практических задач. Очень часто они проходят не в стенах вуза, а на территории завода, фабрики, фермерского хозяйства, управляющего органа, с которыми вуз поддерживает отношения. Например, научно-практическая конференция может проводиться по результатам летней практики студентов, когда последние, столкнувшись

с определенными проблемами, могут с помощью работников предприятия и преподавателей попытаться найти пути их решения. Такие конференции способствуют установлению тесных дружеских связей между вузом и предприятиями, а также помогают студентам учиться применять изученную теорию на практике.

Отличительной чертой научно-практической конференции является сложность ее слаженной организации. Так, необходимо, чтобы участие в ней было одинаково полезно и интересно и студентам, и работникам предприятия. Разработка и проведение такой конференции требует от организаторов и участников большого внимания и терпения.

С целью активизации в вузах научной, творческой работы студентов, определения уровня ее постановки, пропаганды передового опыта и научных достижений учащихся проводятся организационно-массовые мероприятия:

- конкурсы на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам;
- выставки-смотры научного и технического творчества студентов;
- предметные олимпиады и конкурсы по специальностям;
- научно-теоретические и научно-практические конференции;
- смотры-конкурсы на лучшую организацию исследовательских работ студентов и др.

Эти организационно-массовые мероприятия играют в системе исследовательских работ студентов важную роль, выявляя в конечном счете их эффективность на кафедрах, факультетах и вузах.

Достижения студентов в научно-исследовательской работе и научных руководителей в организации работы отмечаются различными формами морального и материального поощрения. Основной базой для организаций и проведения научно-исследовательских работ являются кафедры вуза, а также стационарные научные подразделения и студенческие научно-технические объединения. Работы органически увязываются с основными исследованиями указанных подразделений, так как их характер определяется тематикой этих исследований.

Интересный опыт в организации исследовательских работ накоплен в Уфимском государственном авиационном техническом университете (УГАТУ).

Научно-исследовательская работа студентов является продолжением и углублением учебного процесса в УГАТУ. Она имеет целью обучение выпускников методам ведения научных исследований, организации научно-исследовательской работы, а также выработки у них навыков самостоятельного оформления результатов исследований в виде отчета, статьи, заявки на предполагаемое изобретение, публичных выступлений.

К научно-исследовательской работе студента относят постановку задач, выбор порядка их разрешения, накопление и анализ исходной информации, определение основных идей решения, проведение экспериментов или выработку основных положений, формулирование выводов и заключений, представление решений или разработанных предложений.

Студенты, увлекающиеся наукой, ведут научно-исследовательскую работу либо по собственной инициативе, либо по инициативе руководителя. Руководство научными исследованиями студентов осуществляют профессора, доценты и преподаватели УГАТУ, а также сотрудники научно-исследовательских организаций. Тему работы обычно предлагает руководитель. Чаще всего это научное направление, которое уже ведется на кафедре. Иногда студент приходит со своей идеей; если она лежит в русле основных научных направлений факультета, она также может вылиться в научное исследование. Нередко научная работа перерастает в магистерскую или кандидатскую диссертацию.

Обычно на младших курсах обучения руководитель разъясняет и прививает студенту навыки научного исследования, а на старших — помогает ему в организации и осуществлении процесса непосредственного творчества, достижения определенных результатов.

Несомненным является тот факт, что руководство УГАТУ уделяет большое внимание организации исследовательских работ. Особенно это стало заметно в последние годы, когда, немного адаптировавшись в современных условиях, ректорат и кафедры стали изыскивать возможности для вовлечения студентов в научную работу. При каждой кафедре работают научные и проблемные кружки.

Заведующие кафедрами и руководители научных подразделений несут персональную ответственность за постановку и организацию исследовательских работ в руководимых ими подразделениях. Оперативное руководство ими на кафедрах осуществляется заместителем заведующего кафедрой по научно-исследовательской работе студентов через непосредственных научных руководителей студентов (преподавателей, научных работников, аспирантов).

В рамках факультета руководство работами осуществляется советом по научно-исследовательским работам во главе с председателем совета (деканом факультета). Оперативное руководство работами на факультете выполняет заместитель председателя совета по организационным вопросам (заместителем декана по научной работе). В сферу деятельности совета входят все кафедры факультета, факультетские студенческие конструкторские бюро и научно-исследовательские лаборатории. Совет по исследовательской работе факультета формируется деканатом и утверждается ученым советом факультета.

Ответственность за постановку и организацию исследовательских работ студентов по вузу несет ректор (проректор по научной работе), возглавляющий совет института. Совет по научно-исследовательской работе студентов осуществляет научно-методическое и организационно-координационное руководство деятельностью системы научно-исследовательских работ в УГАТУ.

Научно-исследовательская работа студентов включается в общие планы учебно-воспитательной и научной работы вуза (факультета, кафедры).

Основными задачами совета по научно-исследовательским работам являются:

- пропаганда и распространение различных форм приобщения студентов к научному творчеству;
- планирование и координация организационно-массовых научных мероприятий (олимпиады, конференции, выставки, конкурсы научных работ, дни науки и т.д.);
- обобщение и распространение методических рекомендаций по организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов;
- координация и контроль деятельности факультетских советов по исследовательским работам и студенческим научным объединениям;
- подведение итогов учебно-исследовательской и научной работы студентов, организация морального и материального поощрения лучших участников и руководителей работ.

Необходимые материальные затраты (на оборудование, энергию, химикаты, материалы и др.), обусловленные проведением научно-исследовательских и проектно-конструкторских работ, выполняемых студентами на кафедрах, в научных подразделениях вуза и студенческих объединениях, возмещаются в установленном порядке за счет средств, выделяемых УГАТУ по госбюджету на научно-исследовательские работы, а также средств заказчиков по хозяйственным договорам.

Финансовые взаимоотношения кафедр, научных подразделений и студенческих научных объединений вуза с внешними и внутренними организациями и их материально-техническое снабжение осуществляются через научно-исследовательскую часть, бухгалтерию и материально-технические отделы вуза.

Участие в научно-исследовательской работе (по крайней мере в рамках выполнения программы-минимум) является обязательным для каждого студента вуза. Участвующими в научно-исследовательской работе считаются те студенты, которые включились в тот или иной вид творческой работы, проводимой в области, гуманитарных и технических наук и регулярно занимаются этой работой под руководством научно-педагогических сотрудников вуза.

Студентам, успешно сочетающим научную работу с учебой, деканом факультета по представлению кафедры может быть установлен индивидуальный график выполнения учебного плана. Научные и проектно-конструкторские работы, выполненные студентами и отвечающие требованиям научных программ, могут быть зачтены взамен соответствующих лабораторных работ, курсовых проектов и других учебных заданий.

Для выявления активности и плодотворности участия студентов в научно-исследовательской работе, выявления лучших студенческих работ, лучших кафедр и факультетов совет по научно-исследовательской работе студентов организует постоянно выставку студенческих работ и на ее основе — ежегодный смотр-конкурс студенческих работ вуза. Лауреаты премируются денежными премиями из фонда ректора и научно-исследовательской части вуза, награждаются почетными дипломами и грамотами. Лучшие научные работы студентов представляются вузами для участия в городских, республиканских, зональных, всероссийских конкурсах на лучшую студенческую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам.

Студенческие научные конференции проводятся ежегодно, и никогда не возникает проблема отсутствия желающих выступить со своими докладами. За активную работу на конференции могут применяться различные формы поощрения: автоматические зачеты и экзамены, призы в виде литературы по специальности, публикации тезисов докладов в сборниках УГАТУ, а также денежные поощрения в размере стипендии.

Результаты исследовательских работ освещаются в ежегодном отчете вуза (факультетов, кафедр) в разделе «Научно-исследовательская работа студентов». Студенты-отличники, активно участвующие в научной работе, могут быть представлены руководством и общественными организациями вуза для назначения им именных стипендий. Участие студента учитывается и при назначении повышенных стипендий. Студенты, получившие по окончании вуза диплом с отличием, проявившие способность к научной работе и добившиеся существенных успехов в этом направлении, рекомендуются для поступления в аспирантуру, а также направляются на работу с учетом их научной специальности.

Наука углубляет знания, расширяет круг общения, интересы. Начиная заниматься научной деятельностью во время учебы в вузе, студент скорее сталкивается с новыми областями знаний, тем самым быстрее изучая их. Научная деятельность помогает ему быть более конкурентоспособным специалистом.

Таким образом, научная работа — это вклад не только в науку, но и в свое будущее. Кроме знаний научная работа дает и возможность «продвижения» — со своими работами можно участвовать в различных мероприятиях, получать именные стипендии, гранты. Научная работа приносит не только моральное удовлетворение, но и материальное поощрение — в некоторых случаях чисто символическое, а иногда — позволяющее круто изменить жизнь исследователя в связи с признанием его работ со стороны общества.

Из сказанного выше можно сделать следующие выводы.

Научно-исследовательская работа студентов — одна из форм учебного процесса, в которой наиболее удачно сочетаются обучение, наука и практика. В рамках научной работы студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы, затем начинает воплощать приобретенные теоретические знания в исследованиях, так или иначе связанных с практикой, а в конце этого длительного процесса возможно участие во «взрослых» научных конференциях, симпозиумах разного уровня, вплоть до международных.

От научных руководителей исследовательских работ требуется большое внимание и терпение, так как удача или неудача каждого студента — это во многом результат их собственных верных и неверных действий. Поэтому они должны находиться в центре внимания руководящих звеньев вуза.

Научно-исследовательская работа студентов является важным фактором при подготовке молодого специалиста и ученого. Выигрывают все: сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях народного хозяйства он ни работал: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, просто уметь целенаправленно и вдумчиво работать.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите цели и содержание научно-исследовательских работ студентов.
2. Каковы функции участия студентов в исследовательских работах?
3. Раскройте содержание этапов исследовательских работ.
4. Каковы особенности различных форм их организации?
5. Какие задачи решаются советом вуза по исследовательским работам?

Глава 11

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

11.1. Виды и значение контроля учебной деятельности

Контроль промежуточных и конечных результатов обучения учащихся является одним из основных элементов учебно-воспитательного процесса. Он осуществляется с целью обеспечения ритмичной работы обучающихся в течение семестра, своевременного выявления отстающих, оказания им содействия в усвоении учебного материала. Систематический контроль успеваемости способствует совершенствованию знаний, навыков и умений студентов, выявлению их индивидуально-психологических особенностей, стимулирует познавательную активность, оказывает положительное воздействие на развитие памяти и мышления, волевых качеств, ответственности за выполняемую работу. Кроме того, контроль знаний, навыков и умений учащихся дает возможность преподавателю оценить эффективность применяемых им методов и средств обучения, результаты преподавания и учения.

Действующая нормативная документация высшей профессиональной школы устанавливает систему взаимосвязанных форм контроля учебной работы студентов и определяет порядок использования его результатов. Межсессионный контроль усвоения учебно-программного материала обеспечивается в ходе семинарских, лабораторных и других видов учебных занятий, а его данные применяются для внесения оперативных изменений в график учебного процесса, организации консультаций и индивидуальной работы со студентами. С этой же целью по крупным разделам учебных дисциплин проводятся контрольные работы, осуществляется проверка результатов самостоятельной (внеаудиторной) работы учащихся. Ведущее место в системе контроля учебной работы учащихся занимают зачеты, курсовые проекты, экзамены, результаты которых используются для определения успеваемости и перевода обучаемых на следующий курс.

В образовательном процессе применяются следующие виды контроля: предварительный, текущий, тематический, итоговый и отсроченный.

Предварительный контроль имеет диагностические задачи и осуществляется, как правило, в начале учебного года или перед изучением той или иной дисциплины. Цель предварительного контроля — зафиксировать начальный уровень подготовки обучающихся.

Текущий контроль — это систематическая проверка и оценка знаний и умений учащихся по отдельным темам на каждом занятии. Возможные методы такого контроля: опрос, выполнение тестовых заданий, решение задач, взаимоконтроль в парах, самоконтроль по компьютерной программе и т.д.

Тематический (рубежный) контроль — это диагностирование качества усвоения студентами содержания и структуры разделов (крупных тем учебной программы). Задача тематического контроля — не только диагностическая, но и обучающая, поскольку студенты обучаются систематизации, обобщению, целостному видению крупного блока учебной информации и связанной с ней деятельности.

Итоговый контроль проводится в конце семестра и учебного года по каждой изучаемой дисциплине в форме зачета или экзамена согласно учебному плану. Данный тип контроля предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым целям изучения учебной дисциплины.

Отсроченный контроль — проверка остаточных знаний и умений учащихся какое-то время спустя после изучения дисциплины (через три месяца и более). Этот контроль соответствует требованию судить об эффективности обучения по конечному результату.

Следует отметить, что знания, навыки и умения студентов формируются в процессе обучения и являются результатом их учебно-познавательной деятельности. Поэтому, прежде чем строить систему контроля, необходимо тщательно спланировать и организовать процесс обучения, обеспечить нормальные условия (материальные, санитарно-гигиенические и психологические) для учебы, изучить современные методы и средства обучения, включить учащихся в различные виды деятельности. Только тогда контроль хода и результатов учебной работы имеет смысл и может способствовать улучшению качества учебно-воспитательного процесса.

Контроль хода и результатов учебно-познавательной деятельности учащихся является необходимым элементом системы управления процессом обучения. Контроль процесса обучения может быть пооперационным (проверяется каждое действие и операция его выполнения), а также по результатам всего задания (текущий конт-

роль), изучения данной темы (рубежный или тематический контроль) либо всей учебной дисциплины (итоговый контроль). Для оперативного управления учебно-познавательной деятельностью следует использовать пооперационный и текущий контроль выполнения заданий. Пооперационный контроль необходим на начальных этапах освоения способов деятельности, причем он должен осуществляться самим учащимся (самоконтроль) или техническим средством контроля, поскольку при групповом обучении преподаватель не в состоянии следить за ходом выполнения задания каждым студентом и оказывать индивидуальную помощь. Эту функцию нужно возложить на компьютер, т.е. автоматизировать процессы контроля и коррекции учебно-познавательной деятельности учащихся. Таким же образом можно выполнять текущий и рубежный контроль знаний и умений. Для этого следует разработать тесты с учетом уровня усвоения учебных элементов, установленных целью обучения по тому или иному вопросу. На основе тестов проверяется уровень усвоения учебного материала.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные педагогические требования:

- индивидуальный характер контроля; нельзя допускать подмены результатов учения отдельных учащихся итогом работы коллектива, и наоборот;
- систематичность результатов проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
- разнообразие форм и методов контроля;
- всесторонность контроля с целью проверки теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;
- объективность контроля (исключать субъективные и ошибочные выводы);
- дифференцированный подход с учетом индивидуально-психологических особенностей обучаемых;
- единство требований со стороны преподавателей.

11.2. Методы контроля знаний и умений студентов

Методы контроля — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся. В педагогической практике используются методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля.

Устный контроль осуществляется путем устного опроса учащихся. Он позволяет выявить знания, проследить логику изложения учебного материала, умение использовать знания для объяснения изученных явлений и объектов.

Письменный контроль предполагает выполнение письменных заданий (контрольных работ, сочинений, отчетов и т.д.). Этот метод позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат для проверки выполненных работ.

Практический контроль применяется для выявления сформированности умений и навыков учащихся. Сюда относятся выполнение практических заданий, решение задач, графические и расчетные работы.

С развитием информационных технологий внедряется *машинный контроль* знаний и умений с помощью тестов и компьютера. Этот метод позволяет автоматизировать процесс контроля, экономить время преподавателя и студентов с помощью компьютера. При этом устанавливаются единые требования к измерению и оценке знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм преподавателя при оценке знаний.

Весьма эффективным, на наш взгляд, может быть *тестовый контроль* знаний и умений студентов, который отличается объективностью, экономит время преподавателя, в значительной мере освобождает его от рутинной работы и позволяет в большей степени сосредоточиться на творческой части преподавания, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний и умений. Он очень эффективен при реализации рейтинговых систем, дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для практических занятий, индивидуальной и самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента.

Тестирование помогает преподавателю выявить структуру знаний студентов и на этой основе переоценить методические подходы к обучению по дисциплине, индивидуализировать процесс обучения. Весьма эффективно использование тестов непосредственно в процессе обучения, при самостоятельной работе студентов. В этом случае студент сам проверяет свои знания. Не ответив сразу на тестовое задание, студент получает подсказку, разъясняющую логику задания, и выполняет его второй раз.

Следует отметить и все шире проникающие в учебный процесс автоматизированные обучающие и обучающе-контролирующие системы, которые позволяют студенту самостоятельно изучать ту или

иную дисциплину и одновременно контролировать уровень усвоения материала. Основным инструментом такого контроля являются тесты достижений.

Тесты — это достаточно краткие или нестандартизированные пробы, испытания, позволяющие преподавателям за сравнительно короткие промежутки времени оценить результативность познавательной деятельности учащихся, т.е. оценить степень и качество достижения каждым студентом целей обучения (целей изучения).

Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, и являются более объективными способами контроля обученности, чем традиционные методы контроля.

Тесты включают вопросы или задачи и варианты ответов (один из которых верный, а другие — ложные). В большинстве тестов на проверку знаний дается 3–5 различных ответов на одно задание. После выполнения тестов на экране появляется результат — оценка, комментарии по дальнейшей работе и т.д.

Педагогическое тестирование как один из методов контроля усвоения студентами знаний, умений и навыков обладает важными преимуществами перед традиционными методами. Сюда относятся:

- более высокая, чем в традиционных методах, объективность контроля. В отметке, выставяемой на основе традиционных методов контроля, оказывается существенным субъективный компонент (влияние личностных свойств преподавателя, его отношение к студенту и т.д.). При тестировании такое влияние исключается;
- оценка, полученная с помощью теста, более дифференцирована (с большей градацией оценки);
- тестирование обладает заметно более высокой эффективностью, чем традиционные методы контроля. Тесты можно одновременно применять на больших группах студентов;
- за счет компьютеризации процесса контроля обработка результатов для получения оценок проводится легче и быстрее (автоматически).

В.П. Беспалько предложил методику оценки обученности учащихся по четырем уровням усвоения.

Первый уровень — уровень представления (знакомства). На этом уровне учащийся способен узнавать (опознать, различить, соотнести) изученные объекты и процессы, если они представлены ему или даны их изображения, характеристика.

Второй уровень — уровень воспроизведения, студент должен воспроизвести (повторить) информацию, операции, действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении.

Третий уровень — уровень знаний, умений и навыков. На этом уровне усвоения учащийся умеет выполнять действия, общая методика и последовательность которых изучены на занятиях, но содержание и условия новые. Например, сюда относятся такие действия учащихся, как самостоятельное решение нестандартных задач, внесение изменений в изучаемые объекты, процессы, участие в деловых играх и т.д.

Четвертый уровень — уровень творчества.

Тесты первого уровня — тесты на узнавание содержат одновременно вопросы и ответы, а от учащегося требуется узнать их соответствие.

Тесты второго уровня усвоения предназначены для проверки умения учащегося воспроизводить усвоенную информацию по памяти без внешней подсказки и решать на этой основе типовые задачи.

Различают три разновидности второго уровня: тесты-подстановки, конструктивные тесты и типовые задачи. Тесты-подстановки требуют от учащегося дополнить высказанное и представленное в любой форме: речевой, символической, графической, материальной и др. Конструктивные тесты требуют воспроизвести информацию по памяти, без подсказок, например ответить на поставленный вопрос, выполнить схему. Тесты — типовые задачи, требующие от учащегося воспроизведения известного правила, действия и применения его до получения искомого результата.

Тесты третьего уровня — это нетиповые задачи, которые требуют от учащегося эвристической деятельности, например решения проблемной задачи.

Тесты четвертого уровня предполагают творческую деятельность (исследование, конструирование, эксперимент и т.д.).

По количеству правильно выполненных заданий определяется коэффициент усвоения: $K_y = n/m$, где m — общее число существующих операций; n — число правильно выполненных существенных операций. Для перевода коэффициента усвоения в балльную систему можно использовать следующую схему: $K_y < 6$ — неудовлетворительно (2), $6 \leq K_y \leq 7,5$ — удовлетворительно (3), $7,5 \leq K_y \leq 9$ — хорошо (4), $9 < K_y \leq 10$ — отлично (5).

Приведем примеры контрольных тестов.

1. Тест первого уровня

Тест опознания

Относятся ли какие-либо функции к рядам?

Варианты ответа: 1) да; 2) нет; 3) не знаю.

Тест различения

Как называется точка пересечения осей координат?

Варианты ответа:

а) началом координат; б) центральной осью; в) центром координат.

Чему равно число плоскостей куба?

Варианты ответа:

а) четырем; б) восьми; в) шести.

Тест классификации

Приведите в соответствие законы и их описания:

а) $a + b = b + a$ (противоположный);

б) $a + 0 = a$ (переместительный);

в) $a + (-a) = 0$ (закон поглощения).

2. Тест второго уровня

Тест подстановки

а) Сумма двух векторов не зависит от порядка _____.

б) Точка пересечения параболы с осью называется _____.

Конструктивные тесты

а) Какие ряды называются сходящимися?

б) Перечислите виды сходимости

Типовые задачи

а) Вычислить модуль вектора $a = (6, 3; -2)$

б) Найти расстояние между точками $a(3; 2; -4)$ и $b(8; -9; 0)$.

3. Тест третьего уровня

Постановка проблемы: каким образом можно получить уравнение плоскости, проходящей через одну и три данных точки, если пространство многомерное?

4. Тест четвертого уровня, требующий от учащегося исследовательских решений: исследовать ряды Тейлора на сходимость.

В последние годы наряду с традиционными формами контроля — коллоквиумами, зачетами, экзаменами — достаточно широко вводятся новые методы, т.е. самостоятельная работа студентов организуется на основе современных образовательных технологий. В качестве такой технологии в современной практике высшего профессионального образования часто рассматривают рейтинговую систему обучения, позволяющую студенту и преподавателю выступать в виде субъектов образовательной деятельности, т.е. являться партнерами.

11.3. Оценка результатов учебной деятельности

Оценочно-результативный компонент дидактического процесса включает оценку преподавателями и самооценку студентами результатов, достигнутых в процессе обучения, а также соответствие их поставленным учебно-воспитательным целям и задачам. По каким же критериям оценивать знания, умения и личностные качества обучаемых? Данный вопрос чрезвычайно сложный и мало разработанный в дидактике.

Оценка (оценивание) – это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков. Количественным выражением оценки является отметка.

В педагогической практике преподаватели при оценке уровня обученности студентов исходят из субъективных требований (у каждого преподавателя свои требования). Например, на экзамене знания учащегося оцениваются преподавателем в зависимости от правильности, полноты и четкости ответа на поставленные вопросы (по мнению экзаменующего), правильности решения задачи и т.д. Некоторые преподаватели учитывают при этом посещаемость занятий, поведение студента, его активность на занятиях и даже проверяют конспекты. Отсутствие четких, однозначных критериев оценки знаний и умений учащихся приводит к субъективизму, волюнтаризму в оценочной деятельности преподавателя, а иногда и к злоупотреблениям. Со стороны студентов оценочная деятельность преподавателя воспринимается как необходимость, как одно из средств оказания воздействия на их учебную деятельность и поведение.

К основным типичным субъективным ошибкам оценивания в вузе относятся:

- перенос симпатии или антипатии со студента на оценку;
- оценка знаний учащихся по настроению;
- отсутствие твердых критериев;
- близость отметки к той, которая была выставлена ранее;
- ошибка ореола (ореол отличника, ореол нарушителя дисциплины и т.д.);
- перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;
- завышение и занижение отметок.

Отсутствие общепринятых критериев оценки обученности порождает также процентоманию в учебных заведениях (в течение многих лет они соревновались по уровню абсолютной и качественной успеваемости учащихся). Такое положение привело к формализму в обучении, снижению требовательности и ухудшению качества учебного процесса. Отсюда ясно, что разработка критериев оценки знаний и умений обучаемых является исключительно актуальной и практически значимой.

Нам представляется, что в решении рассматриваемой проблемы наиболее плодотворным является подход В.П. Беспалько [16]. По его мнению, оценку знаний и умений обучаемых необходимо осуществлять по коэффициенту усвоения ($K_y = n/m$) и по 12-балльной шкале.

Рейтинговая система контроля и оценки знаний и умений студентов. *Рейтинг* дословно с английского — это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка», или оценка, учитывающая предысторию учебной деятельности студента. В вузовской практике оценки знаний рейтинг — это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестра или учебного года).

Рейтинговая система — это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе, выполнения планового объема самостоятельной работы. Ведение многобалльной системы оценки позволяет, с одной стороны, отразить в балльном диапазоне индивидуальные особенности студентов, а с другой, — объективно оценить в баллах усилия студентов, затраченные на выполнение отдельных видов работ. Так каждый вид учебной деятельности приобретает свою «цену». Получается, что «стоимость» работы, выполненной студентом безупречно, является количественной мерой качества его обученности по той совокупности изученного им учебного материала, которая была необходима для успешного выполнения задания.

Главный недостаток традиционной системы контроля знаний в вузах заключается в том, что она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов. Ко второму курсу студенты начинают понимать, что домашние задания совсем не обязательно сдавать в срок, что все можно принести и сдать в последнюю неделю. Такая штурмовщина не только многократно усиливает нагрузку преподавателя и студента в конце семестра, но и имеет своим результатом непрочные и поверхностные знания.

Кроме того, существующая система контроля усредняет всех: и студент, сдавший все контрольные мероприятия досрочно, и студент, сдавший их лишь в зачетную неделю, формально одинаково успевают. При этом окончательная оценка по дисциплине на экзамене никак не учитывает «предысторию», содержит существенный элемент случайности.

Эффективность рейтинговой системы контроля и оценки знаний заключается в следующем. Во-первых, она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу; во-вторых, более объективно и точно оценивает знания студента за счет использования 100-балльной шкалы оценок;

в-третьих создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; в-четвертых, позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

В своей совокупности рейтинг подразделяется на различные виды, регулирующие порядок изучения учебной дисциплины и оценку ее усвоения. В их числе:

- рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и ее результаты на экзамене (зачете);
- совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем дисциплинам, изучаемым в данном семестре;
- заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течении определенного периода;
- интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения.

Для удобства сравнения рейтинг рассчитывается по 100-балльной шкале. Для перевода рейтинга в четырехбалльную оценку предлагается следующая шкала: от 1 до 49 – неудовлетворительно (2), от 50 до 69 – удовлетворительно (3), от 70 до 84 – хорошо (4), от 85 до 100 – отлично (5).

Рейтинговая система контроля предполагает многобалльное оценивание студентов, но это не простой переход от пятибалльной шкалы, а возможность объективно отразить в баллах расширение диапазона оценивания индивидуальных способностей студентов, их усилий, потраченных на выполнение того или иного вида самостоятельной работы. Существует большой простор для создания блока дифференцированных индивидуальных заданий, каждое из которых имеет свою «цену». Правильно организованная рейтинговая система обучения позволяет с самого начала уйти от пятибалльной системы оценивания и прийти к ней лишь при подведении итогов, когда заработанные студентами баллы переводятся в привычные оценки (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Кроме того, в систему рейтинговой оценки включаются дополнительные поощрительные баллы за оригинальность, новизну подходов к выполнению заданий для самостоятельной работы или разрешению научных проблем. У студента имеется возможность повысить учебный рейтинг путем участия во внеучебной работе (участие в олимпиадах, конференциях; выполнение индивидуальных творческих заданий, рефератов; участие в работе научного кружка и т.д.). При этом студенты, не спешащие сдавать работу вовремя, могут получить и отри-

цательные баллы. Вместе с тем поощряется более быстрое прохождение программы отдельными студентами. Например, если учащийся готов сдавать зачет или писать самостоятельную работу раньше группы, можно добавить ему дополнительные баллы.

Следует иметь в виду, что при использовании рейтинговой системы контроля:

- основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности, активность студентов выходит на творческое осмысление предложенных задач;
- во взаимоотношениях преподавателя со студентами есть сотрудничество и сотворчество, существует психологическая и практическая готовность преподавателя к факту индивидуального своеобразия «Я-концепции» каждого студента;
- предполагается разнообразие стимулирующих, эмоционально-регулирующих, направляющих и организующих приемов вмешательства (при необходимости) преподавателя в самостоятельную работу студентов;
- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передать учебную информацию; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей;
- учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения.

Рейтинговая система обеспечивает наибольшую информационную, процессуальную и творческую продуктивность самостоятельной познавательной деятельности студентов при условии ее реализации через технологии личностно ориентированного обучения (проблемные, диалоговые, дискуссионные, эвристические, игровые и другие образовательные технологии).

Большинство студентов положительно относятся к такой системе отслеживания результатов их подготовки, отмечая, что рейтинговая система способствует равномерному распределению их сил в течение семестра, улучшает усвоение учебной информации, обеспечивает систематическую работу без «авралов» во время сессии. Большое количество разнообразных заданий, предлагаемых для самостоятельной проработки, и разные шкалы их оценивания позволяют студенту следить за своими успехами и при желании улучшить свой рейтинг (за счет выполнения дополнительных видов самостоятельной работы), не дожидаясь экзамена. Анализируя итоги опыта введения

рейтинговой системы в некоторых вузах нашей страны, можно отметить, что организация процесса обучения в рамках этой системы с использованием разнообразных видов самостоятельной работы позволяет получить более высокие результаты, чем при традиционной вузовской системе обучения и контроля.

Использование рейтинговой системы позволяет добиться более ритмичной работы студента в течение семестра, а также активизирует его познавательную деятельность путем стимулирования творческой активности. Введение рейтинга может вызвать увеличение нагрузки преподавателей за счет дополнительной работы по структурированию содержания дисциплин, разработке заданий разного уровня сложности и т.д. Но такая работа позволяет преподавателю раскрыть свои педагогические возможности и воплотить свои идеи совершенствования учебного процесса.

Еще более сложной педагогической задачей является проблема оценки качеств (черт) личности. Так как в систему целей обучения входит не только формирование знаний и способов деятельности, но и воспитание и развитие личности, то необходимо рассмотреть вопрос о критериях воспитанности и развитости.

В гл. 2 была представлена модель личности современного специалиста, где наряду со знаниями и умениями выделены мировоззренческие, нравственные, деловые и другие его личностные качества. Критериями сформированности этих качеств могут выступать: уровень активности учащегося в общественной деятельности, в производственном труде, его поведение в учебном заведении, общественных местах и быту, статус личности в коллективе, качество выполнения учебных, научных и иных работ, мнение студенческого коллектива и преподавателей о личности учащегося и другие критерии.

Следует отметить, что качества личности являются исключительно сложным объектом для изучения и измерения, ибо они, характеризуя нравственную, мировоззренческую, мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности, очень динамичны и потому контролю и оценке неподвластны. Тем не менее в психологии (психодиагностике) разработана система методов исследования личности, включающая: наблюдение, методы опроса (беседа, анкетирование, интервью), метод обобщения независимых характеристик, эксперимент, метод экспертных оценок (групповая оценка личности), метод самооценки, тестирование и др. Кроме того, при изучении и оценке деятельности и свойств личности специалиста рекомендуется использовать целый ряд практических методов, рассматриваемых в части II учебного пособия.

11.4. Контроль качества профессионального образования

Качество профессионального образования на современном этапе развития рыночной экономики характеризуется конкуренцией на рынке труда, повышением требований к специалистам и руководителям всех уровней управления, выступает, наряду со стоимостью образовательных услуг, главным конкурентным преимуществом высших учебных заведений.

На фоне повышения требований к качеству подготовки специалистов наблюдаются некоторые отрицательные тенденции. Во всех типах учебных заведений растет количество специальностей и число студентов без должного обеспечения материально-технической базы, а следовательно, и качества подготовки специалистов. Низка мотивация учебно-познавательной активности студентов. Имеет место формализм в обучении и оценке его результатов. Наблюдается отток перспективных ученых и преподавателей в сферу бизнеса.

Одним из существенных недостатков в современной системе образования является ее нацеленность только на формирование знаний, а не на подготовку будущих специалистов самостоятельно решать производственные и социальные задачи, самостоятельно принимать решения, заниматься самообразованием и т.д. Все эти факторы порождают проблему повышения эффективности и качества подготовки специалистов.

Имеются различные понятия качества образования. Само понятие «качество» определяется международной организацией по стандартизации следующим образом: «Качество — совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Следовательно, *качество образования представляет собой совокупность его свойств, обеспечивающих возможность удовлетворения комплекса потребностей по разностороннему развитию личности обучаемого*».

Специалист в области менеджмента образования Э.М. Коротков понятие «качество образования» определяет как «комплекс характеристик компетенций и профессионального сознания, отражающих способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионального успеха, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности» [58, с. 79].

Есть и такое определение данного понятия: «Качество образования — сбалансированное соответствие образования как процесса и результата многообразным потребностям личности, общества и государства» [30].

В профессиональном учебном заведении качество подготовки специалистов характеризуется прежде всего уровнем образования, воспитанности и развития личности каждого выпускника, т.е. оно, по существу, выражает результат (продукт) образовательного процесса.

Число показателей, характеризующих состояние и деятельность учебного заведения, очень велико. К ним относятся:

- квалификация и педагогическое мастерство преподавателей;
- количество наличных учебных и обеспечивающих площадей;
- наличие и состояние учебного оборудования;
- наличие современной информационной и компьютерной базы;
- наличие учебной литературы, собственных учебно-методических разработок;
- широта связей с предприятиями и другими учебными заведениями;
- доля выпускников, работающих в соответствии с полученной специальностью.

Показатели качества труда руководителей, преподавателей и сотрудников — это степень соответствия продукта (результата труда) требованиям, стандартам и ожиданиям. Для высшего учебного заведения такими показателями являются:

- уровень знаний и умений студентов при итоговом контроле их обученности;
- квалификационные оценки выпускников;
- адекватность и широта спектра образовательных технологий;
- доступность использования компьютерной техники и ее современных возможностей;
- соответствие профессиональных умений выпускников требованиям занимаемых рабочих мест.

При контроле качества образовательного процесса можно использовать критерии государственной аттестации и аккредитации, в частности:

- количество площадей на одного студента;
- соответствие рабочих учебных планов и программ стандартам по специальностям;
- результаты испытаний (контрольных срезов) по группам дисциплин;
- результаты экзаменов;
- информационное и библиотечное обеспечение учебного процесса;
- показатели научно-методической работы;
- уровень научной квалификации профессорско-преподавательского состава;

- качество профориентационной работы и отбора абитуриентов;
- востребованность выпускников;
- качество культурно-массовой и оздоровительной работы со студентами;
- материально-техническая база и финансовое состояние учебного заведения;
- стабильность кадров (преподавателей, сотрудников и руководителей);
- процент штатных преподавателей.

Кроме этих показателей, целесообразно изучать и оценивать такие факторы, как:

- качество воспитательной работы со студентами, в том числе кураторства;
- состояние здоровья студентов;
- развитость студенческого самоуправления;
- состояние учебной дисциплины, посещаемость занятий;
- организация соревнований между группами и студентами;
- качество проводимых занятий.

Комплексный показатель качества обучения может быть разделен на ряд компонентов по уровням качества. Выделяют три уровня качества обучения.

Первый уровень соответствует традиционному уровню качества образования и обеспечивается учебно-методическим комплексом, включающем учебную программу, конспект лекции и учебник.

Второй уровень обеспечивается новым учебно-методическим комплексом, содержащим рабочую программу, комплект базовых учебных пособий, методические рекомендации по проведению занятий, аудио- и видеокассеты, тесты и контрольные задания. В процессе обучения используются современные технические средства: компьютер, электронная почта, телевидение и видеоманитон.

Третий уровень обеспечивается использованием новейших мультимедийных компьютерных технологий. Содержание учебно-методического комплекса в этом случае соответствует второму уровню, но представлено на электронных носителях. В процессе обучения применяются компьютер, электронная почта, Интернет и мультимедийные образовательные технологии.

Учитывая сложность и значимость решения рассматриваемой проблемы, в каждом учебном заведении необходимо создать систему менеджмента качества образования, целью которой является последовательное повышение эффективности деятельности всех подразделений, преподавателей, сотрудников и студентов вуза.

При этом должны быть решены такие задачи, как:

- последовательное совершенствование всех компонентов образовательного процесса – содержания, методов, средств и организационных форм обучения и воспитания студентов;
- определение и использование количественных и качественных показателей качества учебно-воспитательного процесса;
- определение и последовательное повышение уровня качества подготовки специалистов;
- разработка и внедрение процедуры систематического внутреннего контроля (мониторинга) качества образовательного процесса;
- более полное использование потенциала руководителей, преподавателей и сотрудников; систематическое повышение их квалификации;
- рациональное использование ресурсов; обеспечение образовательного процесса учебно-методическими комплексами;
- разработка и внедрение новых образовательных технологий – информационно-компьютерной, дистанционной, игровой, информационно-проблемной и т.д.
- выявление слабых сторон и недостатков образовательного процесса и определение путей их устранения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные виды контроля учебной деятельности.
2. Какие методы контроля применяются в педагогической практике?
3. Дайте краткую характеристику тестов достижения четырех уровней усвоения.
4. Определите понятие «качество образования».
5. По каким показателям определяется качество образования?
6. Охарактеризуйте три уровня качества образования.

Глава 12

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

12.1. Сущность, цели и задачи воспитания

Суть перемен в сфере образования состоит в том, что вследствие смены общественно-политической и экономической формаций в России от концепции коммунистического воспитания пришлось отказаться. Однако отказ от старого не привел автоматически к появлению новой концепции. К сожалению, в настоящее время в стране наблюдается кризис образования и воспитания. Его проявление состоит в том, что большинство общеобразовательных и профессиональных школ (в том числе и вузы) прекратили целенаправленно заниматься воспитательной работой с обучающимися. Многие общественные детские и молодежные организации вообще перестали существовать. Молодежь оказалась в идеологическом и моральном вакууме, дезориентированной, лишенной определяющих мировоззренческих и жизненных идей. Положение усугубляется сложной социально-культурной обстановкой и агрессивной средой, где одно из ведущих мест занимают средства массовой информации, шоу-культура и сама молодежная субкультура с многочисленными неформальными объединениями и увлечениями, которые граничат с психическими отклонениями. К этим последним можно отнести массовое курение табака, потребление пива, игроманию и т.д. Семья и семейное воспитание тоже находятся в кризисе и чаще всего не способны противостоять наступлению антикультуры.

В значительной степени возросли такие неподдающиеся измерению, но весьма заметные в молодежной среде кризисные показатели, как агрессивность, жестокость, цинизм, неприятие каких-либо общественно значимых идеалов, легкомысленное отношение к жизни, к своему здоровью, рост преступности, алкоголизма. Современная молодежная среда шокирует вовлеченных в водоворот ее жизнедеятельности старших — учителей, преподавателей, родителей и др. по всем параметрам: поведению, разговорному сленгу, отношению к учебе, жизни, семье и т.д. Асоциальное поведение определенной части молодежи проявляется как сексуальные девиации (беспорядоч-

ные половые связи), проституция, совращение подростков, вовлеченность в азартные игры, иждивенчество, пьянство, хулиганство, вандализм, грабежи и т.д. Над всем этим «нравственным опустошением» доминирует феномен молодежной наркомании. Усредненный процент употребляющих наркотики молодых людей в возрасте от 16 до 24 лет составляет 20,5% [22].

Большой вред делу воспитания наносит социальная несправедливость. На фоне бедности большинства населения страны олигархи баснословно богаты. Например, ежедневный доход самого богатого бизнесмена страны О. Дерипаски составляет 50 млн долларов (его общее состояние 40 млрд долларов) («Аргументы и факты». 2008. № 8).

Справедливости ради нужно отметить, что тревожное состояние дел в воспитании подрастающего поколения наблюдается во всем мире. В [112] приведены высказывания педагогов о проблемах молодежи в мире.

Современная цивилизация порождает кризисные явления в школьной среде. Тревожат антигуманность, снижение нравственных критериев у многих учащихся. Среди школьников распространены пессимизм, неверие в светлые жизненные перспективы; усиливаются инфантильные тенденции – недостаточная самостоятельность, скудный опыт социальной жизни. Опасность дегуманизации подрастающего поколения нарастает. Мир переживает вспышку наркомании, алкоголизма, проституции, преступности среди подростков. Многие школы захлестнула волна насилия. В США, по официальным данным, школа оказалась очагом наркомании и насилия. Растут жестокость и правонарушения в школах Западной Европы. На улицах больших городов, кроме взрослых преступников, орудуют шайки подростков.

Эти и другие факторы обуславливают актуальность и практическую значимость организации и активизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях всех уровней, в том числе и в вузах.

Что же такое воспитание?

Педагогический словарь указывает: *«Воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации и культуры, церковью, семьей, образовательными учреждениями разного уровня и направленности»* [56]. Воспитание как педагогическое явление означает целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-образовательных учреждениях специально подготовленными специалистами.

Воспитание рассматривается нами как одно из главных понятий педагогики: *целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию личности, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников в соответствии с этическими нормами и правилами поведения, с культурой общества.*

Воспитание — процесс всеобщий. Все жизненное пространство, в котором развивается, формируется и реализует свое природное назначение человек, пронизано воспитанием.

Воспитание — процесс объективный. Оно не зависит от меры его признания, от терминологических споров и конъюнктурных метаний. Это реальность человеческого бытия.

Воспитание — процесс многомерный. Его большая часть связана с социальной адаптацией, с саморегуляцией каждой личности. В то же время другая часть воспитания осуществляется с помощью педагогов, родителей и других воспитателей. Воспитание, конечно же, отражает особенности конкретной исторической ситуации, общее состояние всей государственной, в том числе образовательной, системы. Оптимальный путь к успеху — гуманистическая образовательная система.

Таким образом, *воспитание — это и сложный процесс освоения духовного и социально-исторического наследия нации, и вид педагогической деятельности, и великое искусство усовершенствования человеческой природы [23].*

Воспитание — это формирование личности как творца своей жизни и своей судьбы. Оно готовит человека к субъектной деятельности, вырабатывает ее психологические предпосылки. Воспитание от начала до конца, во всех проявлениях служит формированию нравственности. Решение этой задачи есть глубинный смысл воспитания, ибо, не воспитав нравственность, невозможно обеспечить личностные основы человеческой жизнедеятельности.

Современное воспитание обладает гуманистичностью, оно направлено на формирование личности в духе общечеловеческих ценностей и норм. Гуманизация воспитания означает признание обучаемого как личности, его прав на академическую свободу, социальную защиту, на развитие и проявление индивидуальности. Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способностей к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность.

Воспитание должно соответствовать также требованиям общества. Если это правовое демократическое государство, то необходимо воспитывать в духе гражданственности и патриотизма, в духе уважения к законам государства.

Процесс воспитания должен быть целенаправленным, т.е. воспитание всегда должно иметь строго определенную цель, соответствующую общечеловеческим идеалам.

Воспитание как целенаправленное формирование и развитие личности предполагает:

- управление процессом развития личности;
- создание необходимых для этого условий;
- наличие специально организованной воспитательной системы;
- взаимодействие воспитателя и воспитуемого, основанное на их партнерских взаимоотношениях (педагогика сотрудничества);
- сформированное самовоспитание.

Характерные особенности воспитания:

- единство цели между воспитателем и воспитуемым;
- многофакторность — воспитуемый подвергается воздействию множества факторов;
- длительность — результаты ощущаются через длительное время;
- непрерывность, систематичность;
- вариативность (воспитуемые отличаются индивидуальными особенностями, что необходимо учитывать, так как даже при одинаковом воздействии возможны различные результаты);
- самовоспитание, без которого не может осуществляться процесс воспитания;
- противоречивость (противоречия — движущая сила процесса воспитания).

Структура педагогического процесса — это совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы. Процесс воспитания содержит следующие компоненты:

- целевой — определение целей воспитания;
- содержательный — разработка содержания воспитания;
- операционно-деятельностный — организация воспитывающей деятельности и взаимодействия участников процесса;
- оценочно-результативный — проверка, оценка и анализ результатов воспитания, суждение о его эффективности.

В соответствии с этой структурой строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности, анализ и оценка результатов.

Цели и задачи воспитания. Цель — это идеальное предвосхищение результата, на достижение которой направлена деятельность человека. Идеальным предвосхищением воспитания является современное гуманистическое представление об идеале человека, приспособленного к новым реалиям, к новому обществу, человека всестороннего и гармонично развитого. Цель воспитания закреплена в Законе

Российской Федерации «Об образовании» и определяет содержание, принципы, методы и организационные формы воспитательного процесса. Она определяет также систему воспитания, обуславливает воспитательный результат и служит критерием деятельности педагогов.

Цель воспитания — формирование целостной, всесторонне развитой личности. В личносно ориентированной системе воспитания при характеристике личности как субъекта воспитания выделяют следующие процессы: самопознание, самовыражение, самоутверждение, самоопределение, самореализация, саморегуляция.

Согласно современной теории воспитания, одной из важнейших задач воспитания как человекообразующего процесса является его возвращение в контекст культуры. Необходима интеграция образования в культуру. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию процесса воспитания, гуманитаризацию содержания обучения и воспитания.

Понятие «гуманитаризация образования», по нашему мнению, означает включение в цели и содержание образования тех компонентов, которые непосредственно направлены на развитие личности студента и связаны с социально-экономическими, мировоззренческими, нравственными, психологическими и другими проблемами личности и общества. *Гуманитаризация образования — это его ориентация не только на знания, умения и навыки, а главным образом на личность и жизнедеятельность учащегося, т.е. на его нравственную сферу, культуру, мировоззрение, интересы, интеллект, здоровье и образ жизни.*

Изучаемые в вузе учебные дисциплины оказывают воздействие на становление и развитие не только научных взглядов, но и нравственных идеалов. Воспитательный потенциал науки известен давно, но реализуется он недостаточно. Еще Н.И. Пирогов подчеркивал мысль о том, что наука нужна не для одного только приобретения сведений; по его мнению, в науке кроется другой важный элемент — воспитательный (*Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения.* — М., 1985).

Основу новой идеологии воспитания должна составить гуманизация. *Гуманизация — это очеловечивание воспитательных отношений, признание ценностей учащегося как личности, его прав на свободу, счастье и социальную защиту, развитие и проявление его способностей, индивидуальности.* Гуманизация образования означает, что каждая учебная дисциплина должна повернуться лицом к человеку, его природе, его истории, его духовным потребностям и интересам, эмоциям, устремлениям.

Образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. научить жизнетворчеству. В образовании должна преобладать гуманитарность, а не технократизм.

Исходя из принципа гуманизации, можно определить важнейшие функции воспитания:

- приобщение учащихся к ценностям гуманитарной культуры, их интернализация, и на этой основе — воспитание духовности и нравственности; сохранение, передача и воспроизведение культуры;
- обеспечение исторического процесса смены поколений, т.е. социализации личности.
- социальная защита и охрана здоровья учащихся, их достоинства, прав человека;
- создание условий для разностороннего развития учащихся как субъектов культуры и собственного жизнетворчества;
- оказание помощи учащемуся в развитии творческого потенциала, его способности, в жизненном самоопределении, полноценной самореализации его индивидуальности в учебном заведении и окружающем социуме.

Цели определяют задачи воспитания. Одной из наиболее важных задач является привитие воспитанникам общечеловеческих норм и ценностей. Все многообразие человеческой деятельности и отношений оценивается в понятиях добра и зла, правды и лжи, красоты и безобразия, справедливого и несправедливого.

Ценностные ориентации — отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей, мировоззренческих ориентиров, общих принципов жизнедеятельности. Развитые ценностные ориентации — признак зрелости личности.

Хотя системы ценностей в разных странах несколько отличаются друг от друга, в общем и целом они направлены на приоритет человека и гуманизм (Франция: благотворительность, целомудрие, право на труд, на достойный уровень жизни и т.д.; США: надежда, уверенность, мужество, честность, порядочность, гражданственность; Англия: свобода, равенство, рациональность, моральные и экологические ценности, здоровье и т.д.).

К общечеловеческим ценностям относятся:

1) Земля — как общий дом человечества, жизнь и природа как ценности; экологически чистая среда обитания (воздух, вода, грунт, продукты питания и т.д.); здоровье человека;

2) отечество — единственная для каждого человека Родина, данная ему судьбой и завещанная предками; родной язык, история своей страны, религия, нравственность, законы;

- дом, квартира, нормальные условия для жизнедеятельности человека, материальные ценности;
- семья — естественная среда развития ребенка, закладывающая основы личности; любовь и супружеские отношения;
- труд — основа человеческого бытия, профессия, заработная плата, трудовой коллектив, социальный статус работника;
- знания — результат познания, разнообразного труда, прежде всего творческого; опыт производственной и духовной деятельности;
- культура — духовные и материальные ценности, накопленные человечеством, произведения искусства, художественная литература;
- мир — согласие между людьми, народами, государствами, главное условие существования человечества;
- человек — абсолютная ценность, цель и результат воспитания;
- право на свободу совести, мысли и развития творческого потенциала личности; право на образование;
- право личности на равенство, братство, порядок, безопасность, правовая защищенность человека;
- общечеловеческие нормы межличностных отношений, общение с людьми как ценность.

Важнейшая задача воспитания — формирование базовой культуры личности, представленной как реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень интеллектуального, нравственного, эстетического развития, способы и формы общения.

П.И. Пидкасистый [111] выделяет ряд компонентов, способствующих созданию базовой культуры личности. Это формирование ценностного отношения:

- к природе (нравственное воспитание, создание правильных устойчивых отношений как качества личности);
- жизни (декларирование прав человека и их ценностного значения, формирование ценностных категорий, таких как счастье, свобода, совесть, справедливость, равенство, братство и др.);
- обществу (знакомство с правовой стороной общества и его политическим устройством; изучение проблемы личной роли в обществе: собственное «Я» и общество; патриотическое воспитание);
- труду (трудовое воспитание, научение трудовым навыкам).

Среди главных задач воспитательной деятельности — создание полноценной социально-педагогической воспитывающей среды и условий для самореализации личности студента. Такая постановка цели воспитания предусматривает реализацию в вузе следующих задач:

- 1) формирование гуманистического мировоззрения, общечеловеческих норм морали, культуры поведения, нравственное воспитание студентов;

- 2) воспитание патриотизма, активной гражданской позиции, правовой и экологической культуры;
- 3) трудовое воспитание студентов, формирование и развитие интереса к профессии, подготовка к профессиональной деятельности;
- 4) выявление и развитие творческого потенциала личности, приобщение к системе культурных ценностей общества, эстетическое воспитание студентов;
- 5) формирование и развитие традиций, корпоративной культуры университета;
- 6) совершенствование физического состояния студентов, привитие потребностей в здоровом образе жизни.

12.2. Воспитание как социализация личности

Близким к понятию «воспитание» по содержанию является другое понятие — «социализация». *Социализация — усвоение человеком ценностей, норм, установок, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе и воспроизводство им социальных связей и социального опыта.*

Воспитание следует рассматривать как часть процесса социализации, оно выступает своеобразным механизмом ускорения и усиления процесса социализации. Социализация человека — это качественные и количественные изменения системы ценностей, социально значимых убеждений и установок, идеалов и моральных качеств личности, необходимых для достижения успеха в обществе (социуме) и достигаемое в процессе собственной деятельности индивида.

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Приспособление предполагает согласование требований и ожидания социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением, согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и реалиями социальной среды. Таким образом, приспособление это процесс и результат становления индивида социальным существом.

Обособление — процесс автономизации (индивидуализации) человека в обществе. Результат этого процесса — потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия), иметь собственные привязанности (эмоциональная автономия), потребность самостоятельно решать личные проблемы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самореализации и самоутверждению (поведенческая автономия).

Таким образом, обособление — это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

В процессе социализации человек приобретает качества — ценностные ориентации, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Основными источниками социализации личности являются: передача культуры через семейный уклад жизни, обучение и воспитание в образовательных учреждениях, влияние средств массовой информации и культуры, взаимное влияние людей в процессе общения и деятельности, самообразование и самовоспитание.

Таким образом, по своей сущности воспитание является одним из процессов, происходит социализация личности. В результате социализации личности осуществляется усвоение моральных и правовых норм, стиля общественного поведения, способов решения социальных задач, ценностей общества и т.д.

Воспитание осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (конкретные люди), групповых (семья, группа, коллектив), социальных (воспитательные учреждения, религиозные, общественные и другие организации).

Содержание взаимодействия представляет собой обмен между субъектами воспитания информацией, ценностными установками, типами и способами общения, познанием, видами деятельности и поведения, отбор и усвоение которых имеют индивидуально-избирательный характер.

Социализация личности, включая и ее воспитание, протекает во взаимодействии субъектов при разнообразных условиях, активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. *Факторами социализации называют обстоятельства, условия, побуждающие человека к активности, к действию.* Различают макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы.

Макрофакторы оказывают влияние на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих в определенных странах (космос, планета, мир, страна, общество, государство). Географическая (природная) среда оказывает несомненное влияние на развитие личности. К географической среде в последнее время присоединился новый фактор, который называют *экологическим кризисом*. В биосфере происходят настолько сильные изменения, что они могут оказаться опасными для всего живого.

К макрофакторам относятся также политическое и социально-экономическое устройство общества. В некоторых случаях эти факторы могут оказать существенное влияние на формирование (особенно нравственное, политическое) личности.

Мезофакторы — условия социализации больших групп людей выделяемых по национальному признаку, по месту и типу поселения, принадлежности к СМИ. У каждого народа существует своя среда обитания, свои обычаи, национальное самосознание, образ жизни, менталитет. Эти факторы в определенной степени формируют «свой тип личности».

Микрофакторы — социальные группы, оказывающие непосредственное влияние на конкретных людей (семья, родственники, группы сверстников, друзья, микросоциум, учебно-воспитательные учреждения, предприятия, организации, государственные и общественные учреждения).

Социализация человека осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для того или иного общества, того или иного социального слоя, того или иного возраста воспитуемого. К ним можно отнести язык и речь субъектов, окружающие человека продукты материальной и духовной культуры, стиль и содержание общения, методы поощрения и наказания в семье, в воспитательных учреждениях, последовательное приобщение человека к многочисленным типам отношения в основных сферах его жизнедеятельности (в общении, игре, познании, предметно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной и других сферах) [91].

Существует целый ряд механизмов социализации. Один из них — *подавление*, т.е. исключение из сферы сознания мыслей, чувств, желаний, причиняющих стыд, чувство вины, душевную боль. Подавление обычно осуществляется произвольно. Но иногда человек прилагает специальные усилия, чтобы отключиться от каких-то неприятных воспоминаний, т.е. подавляет их произвольно. Такой механизм называется *вытеснением*.

Иногда человек испытывает чувство вины, когда имеет социально неприемлемые желания. Разрешение противоречия между желаниями и присвоенной социальной нормой называется *реакцией на противоположную установку*.

В ряде случаев человеку кажется, что его достижения в определенной области менее значительны, чем достижения других людей. При этом его самооценка и самоуважение снижаются, человек может прекратить свою деятельность в данном направлении. Такой механизм называется *самоограничением*. Он может приводить к отрицательным последствиям — у ребенка при наличии этого механизма могут сформироваться робость, пассивность, неуверенность в своих силах.

Приписывание собственных нежелательных черт другим людям называется *механизмом проекции*. При помощи этого механизма человек сохраняет самоуважение, повышает уровень самооценки.

Если человек отождествляет себя с другим человеком, образцом или группой, такой механизм получил название *идентификации*. Это один из главных механизмов социализации личности. Идентификация может быть полной или частичной, осознанной или неосознанной.

С идентификацией тесно связан *механизм интроекции* — качества и установки другого человека как бы «встраиваются» в структуру личности субъекта в неизменном виде. Процесс обычно происходит неосознанно, однако субъект впоследствии осознает результат.

Эмпатия — сопереживание эмоциональному состоянию другого человека. Механизм может иметь как положительные, так и отрицательные последствия.

Одним из самых распространенных механизмов социализации является *рационализация*. Человек «изобретает» как бы логичные суждения для объяснения своих фрустраций (психическое состояние, характеризующееся наличием потребности, не нашедшей своего удовлетворения). *Фрустрация* сопровождается отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием, часто возникает в ситуациях конфликта.

12.3. Законы и принципы воспитания

Закон — необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе. Понятие закона родственно понятию сущности. Закон выражает общие отношения, связи, присущие всем явлениям данного рода, класса. К основным законам воспитания относятся следующие:

- *Закон соответствия воспитания и требований общества.* Система воспитания подрастающего поколения в стране должна отвечать потребностям государства. В то же время и система воспитания зависит от возможностей общества и уровня развития страны (социально-политического, экономического, культурного, научно-технического). Эти связи воспитания и общества регулируются и корректируются образовательной политикой государства.

- *Закон единства целей, содержания и методов воспитания.* Он означает связь всех компонентов процесса воспитания. Цели определяют содержание, методы и формы организации воспитательной работы. В свою очередь эти элементы процесса воспитания зависят от возможностей, способностей педагога и учащихся.

- *Закон единства обучения, воспитания и развития личности.* Этот закон является одним из фундаментальных положений психолого-педагогических наук. Учащийся только тогда развивается, формируется как личность, когда осознает и проявляет себя как активное, самостоятельное существо, постепенно понимающее проблемы своего роста, цели и средства их достижения, действия, когда обучение для него имеет личностный смысл, значение.

- *Закон воспитания в деятельности.* Это означает, что, если мы хотим воспитывать, т.е. обеспечивать формирование опыта, взглядов и ценностей воспитуемых, а также их развитие (умственное, физическое, духовное), то должны вовлечь их в соответствующие виды деятельности. Важно подчеркнуть мысль о том, что личность учащегося более интенсивно развивается не путем слушания и конспектирования учебного материала, а в процессе активной деятельности самого субъекта образования и воспитания, причем эта деятельность должна быть разнообразной (не только учебно-познавательной, но и общественно-трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, коммуникативной и др.). Кроме учебы, существуют «великие воспитатели» или средства воспитания: труд, игра, искусство, литература, общение, спорт, природа, общественная жизнь и т.д.

- *Закон единства воспитания и общения.* Формирование и развитие личности каждого человека обусловлено характером его общения с другими людьми и зависит от содержания общения, стиля поведения педагогов и учащихся — участников воспитательного процесса, от отношений в группе и в учебном заведении в целом. Существует закономерная причинно-следственная связь между воспитанием, деятельностью и общением. Согласно этому закону воспитание осуществляется в процессе непосредственного общения.

- *Личность воспитателя* — важнейший и бесценный фактор воспитания, без которого воспитательный процесс не только отсутствует, но и может иметь отрицательный результат. Чем более уважаемым и значимым для воспитанника является воспитатель, чем он более профессионален и компетентен, тем более продуктивным будет воспитательный процесс. Лев Толстой указывал, что чем больше воспитатель любит своих воспитанников, тем больших результатов он добьется.

- *Закон воспитания личности в коллективе.* Коллектив как высокоорганизованная группа оказывает формирующее влияние на личность, является мощным средством воспитания. Деятельность в коллективе, общение в нем, отношения между членами группы, групповые нормы и ценности, мнение коллектива и другие социально-психологические явления несомненно имеют большой воспитательный потенциал.

• *Закон зависимости воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.* Процесс воспитания, его цели, содержание, методы и формы зависят не только от принятых в обществе программ и концепций воспитания; они требуют корректировки в связи с возрастом воспитанников и их индивидуальными особенностями (чертами характера, особенностями темперамента и эмоционально-волевой сферы, мышлением и т.д.).

Принципы воспитания — это исходные начала, основные требования, руководящие положения, на основе которых строятся процесс воспитания, его содержание и организация.

Принцип гуманизма. Определяет общий характер отношений преподавателя и студентов. Гуманизм предполагает нормальные, а не казенно-официальные отношения. Человек (студент) является главной ценностью со всем своим внутренним миром, интересами, потребностями, способностями и другими особенностями.

С позиции аксиологического (ценностного) подхода гуманность как проявление человеколюбия включает такие ценности, как достоинство, доброта, обходительность, образованность, духовная культура, учтивость, воспитанность. Гуманность следует понимать как интегральную характеристику личности, которая содержит комплекс свойств, выражающих отношение человека к человеку. Именно гуманное отношение к людям определяет гуманистическую сущность личности.

Принцип культуросообразности воспитания. Определяет отношение между образованием и культурой как средой, а также отношение между воспитанием и студентом как человеком культуры. Это означает, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры.

Образованность специалиста, помимо профессиональной подготовки, предполагает овладение ценностями науки, искусства, нравственности и мировоззрения; его гражданственность — ценностями права государственности. Это значит, что задача всякого образования, в том числе и высшего профессионального, — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права; превращение природного человека в культурного.

Принцип связи воспитания с жизнью и трудом. Этот принцип относится к одному из фундаментальных положений мировой педагогики. На его основе регулируются как цели и содержание воспитания, так и методика воспитательного процесса. Следование этому принципу обязывает в систему воспитания подрастающего поколения выдвигать такое содержание воспитания, которое обеспечива-

ет расширение опыта молодежи и ее успешную адаптацию к жизни. Этот принцип означает также, что преподаватели на занятиях и во внеучебной деятельности студентов должны обсуждать с ними жизненно значимые для них проблемы, показывая связь современной действительности с историей и культурой нашей страны и всего мира. Следуя этому принципу, в каждом вузе необходимо организовывать разнообразную трудовую деятельность студентов, вовлекать их в производительный труд, используя производственную практику и внеучебное время. К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время этот принцип на практике пока реализуется недостаточно.

Принцип индивидуально-личностного подхода. Этот принцип определяет положение обучающегося в образовательной системе и означает признание его активным субъектом учебно-воспитательного процесса. Всестороннее изучение личности студента выступает необходимым условием успешности образования, а ее саморазвитие, формирование субъектных свойств — высшим показателем его эффективности.

Индивидуально-личностный подход исходит из того, что каждая личность уникальна, и главной задачей воспитательной работы является формирование ее индивидуальности, создание условий для развития ее творческого потенциала.

Одним из существенных недостатков существующей системы профессионального образования является обезличенность студентов, отсутствие индивидуального подхода к ним.

Принцип ценностно-смысловой направленности образования и воспитания. Этот принцип направлен на реализацию сущностной характеристики личностно ориентированного образования — создание условий для обретения каждым студентом смысла своего обучения и жизни.

Воспитание как процесс, в который человек погружен с момента своего рождения, имеет множество видов. Каждый из них окрашен собственным смыслом. Обобщенно воспитание можно представить как стихийное (воспитание средой) и организованное (семейное, школьное и др.). Воспитание должно способствовать становлению и проявлению таких личностных структур сознания, которые воплощают действительно творческие качества человека. В связи с этим комплекс известных личностных структур может быть рассмотрен и как комплекс видов деятельности, т.е. функций личности. Он выступает как набор принципиальных ориентиров воспитательной работы. Функциями, проявление которых определяет понятие «творческая личность», являются: мотивирующая, опосредующая,

рефлексивная, критическая, смысловая, ориентирующая, творчески-преобразующая, самореализующая, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности.

Полнота этих функций, их представленность в деятельности студентов как субъектов воспитательного процесса является своеобразным критерием, показателем того, что этот процесс достиг личностного уровня своего функционирования. Благодаря этому возможна диагностика уровней развитости личностно значимых качеств студента.

Принцип субъектного контроля. Механизм успешной реализации предыдущего принципа зависит от того, на каком уровне субъективного контроля находится личность студента. Понятие «субъектный контроль» используется в психологии личности для определения способностей человека осознавать и объяснять меру своего участия в том, что с ним происходит. В контексте принципа личностного функционирования от уровня осознания и понимания самим учащимся того, что составляет смысл его жизни, и деятельности как осознаются внешние и внутренние влияния зависит степень личностности каждой из приведенных функций.

Принцип сотрудничества педагога с учащимися. Сущность этого принципа заключается в том, чтобы, преодолев должностной, возрастной и психологические барьеры, преподаватели и студенты стали бы равноправными партнерами в различных видах совместной деятельности (деловые игры, научно-исследовательские работы студентов, общественная работа, производительный труд, спорт и т.д.). Вместе с тем преподаватели должны насколько возможно поручать студентам организацию и выполнение всего того, чем они занимаются (кроме учебы) в учебном заведении. Инициатива, творчество, самостоятельность студентов проявляются в такой форме воспитания, как самоуправление — участие их в организации собственной жизни в учебном заведении.

Принцип включения личности в значимую деятельность. Ключ к воспитанию творческой личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется ее саморазвитие в противовес словесному морализаторству.

Анализируя учебный процесс с позиции данного принципа, нельзя не заметить его односторонность, ущербность для духовного и физического развития личности студента. Для многих студентов учеба остается единственным видом деятельности (исключая решения бытовых проблем). По нашему мнению, одной из главных задач обучения и воспитания является вовлечение студентов в разные виды деятельности. Вот почему расширение лишь цикла гуманитарных дисциплин, какими бы интересными и значительными они не были, для воспитания творчески мыслящего специалиста недоста-

точно. Очень важно, чтобы сам студент, исходя из своих интересов, склонностей, занимался какой-либо творческой работой (научно-исследовательская работа, художественное или техническое творчество, литература, музыка, спорт и т.д.). Вуз должен создать условия для студенческой самостоятельности, выявлять и развивать способных ребят, стимулировать их творческую активность.

На наш взгляд, не являются устаревшими приведенные ниже принципы, предложенные выдающимся педагогом нашей страны А.С. Макаренко.

Принцип воспитания в коллективе и через коллектив. Живя в обществе, входя в разные социальные группы (семья, друзья, студенческая группа и т.д.), учащиеся должны сочетать, гармонизировать групповые (коллективные) интересы, ценности и цели со своими личными. Участие каждого студента в жизни здорового, сплоченного, социально-развитого коллектива является мощным воспитывающим средством. Формирование такого студенческого коллектива на каждом факультете и в масштабе вуза является одной из важнейших задач профессорско-преподавательского состава.

Принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему. Без максимального уважения, чуткости и заботы мы не имеем права что-либо требовать от воспитанника. Максимум требовательности учитывает тот момент, что эффективное развитие является более результативным при максимальном напряжении сил воспитанника. Требование, обращенное к воспитаннику, должно быть существенным, а его выполнение контролируемым. Педагогическое требование — это метод воспитания, предполагающий соблюдение норм, выполнение правил поведения, норм отношений между людьми, принятых в обществе (в том числе в вузе).

Принцип воспитания с опорой на положительные качества человека. Это мудрое правило основано на тысячелетнем опыте, на знании психологии человека, на педагогической практике. Любая личность имеет как положительные, так и отрицательные качества. При воспитательном воздействии нужно прежде всего исходить из положительных качеств личности, ибо, указывая человеку на его отрицательные качества, мы вызываем его сопротивление и недовольство. При этом в нем как бы закрепляются отрицательные качества. Более правильно с точки зрения педагогики развивать и укреплять положительные качества, тем самым подавляя отрицательные качества.

Принцип свободы выбора. Каждый человек имеет право поступать, исходя из собственных убеждений и представлений. Навязывание линии поведения обычно вызывает негативную реакцию. Значительно более ценно, если человек сознательно сам выберет правильную линию поведения, ибо свобода есть познание необходимости.

12.4. Содержание воспитания

Концептуальный подход к воспитанию личности как к формированию ее культуры и нравственности позволяет определить базовую основу содержания воспитания. Важнейшие базовые компоненты содержания воспитания, по Е.В. Бондаревской [22], следующие.

- Интернализация учащимися универсальных общечеловеческих ценностей: осмысление единства человеческого рода и себя как его неповторимой части; сохранение совокупного духовного опыта человечества; диалог между различными культурами и народами; уважение к человеческой жизни, осознание ее неприкосновенности; ответственность перед будущими поколениями; свобода, братство, равенство, человечность.

- Овладение учащимися сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми; художественное и техническое творчество; забота о здоровье и жилье; охрана природы и среды обитания; общение с родителями, друзьями и др.; участие в воспитании младших братьев и сестер, оказание им помощи и повседневного внимания.

- Освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры — художественных, научных, технических, нравственных, путем ознакомления, их охраны, возрождения и воспроизводства в творческих видах деятельности.

- Формирование опыта гражданского поведения — участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, в том числе в ситуациях риска, противодействие аморальным явлениям, отстаивание прав человека.

- Овладение учащимися ситуациями реальной ответственности — принятие решений, свободный выбор поступков, способов саморегуляции поведения во всех сферах жизнедеятельности.

- Самовоспитание и самооценка — рефлексия по поводу совершенного, осуществление самоанализа и самооценки, проектирование поведения, овладение способами самосовершенствования.

Такое содержание воспитания гарантирует развитие активных творческих возможностей человека, его интеллектуально-нравственной свободы. Этической доминантой образования XXI века должно стать осознание каждым личной ответственности за настоящее и будущее планеты.

Нравственное воспитание личности. Известно, что общеобразовательные школы, колледжи и вузы должны готовить людей не только научно образованных, развитых интеллектуально, здоровых физически, но и нравственно воспитанных. Однако, как было отмечено

выше, эта задача решается недостаточно. Из-за многих объективных и субъективных причин в обществе продолжается эрозия нравственности, снижаются нравственные нормы во всех сферах жизни (даже в сфере образования).

«Реализация воспитания посредством стереотипно провозглашаемых лозунгов и деклараций в сочетании с фактическим игнорированием их руководством страны (а по их примеру и руководителями остальных уровней) привела к неверию граждан в действительность не только этих деклараций, но и законов страны, к убийственному для жизни общества массовому нравственному и правовому нигилизму. В создавшейся ситуации изыскания действенных способов формирования нравственных ценностей в сфере образования всех видов и направлений становится чрезвычайно актуальным. Особое значение эта проблема приобретает для высшего образования» [160, с.151].

Основой гуманистического воспитания являются *этические ценности и нормы*, принятые в обществе. Этика (от. греч. *ethos* — обычай, нрав, характер) — философская наука, изучающая мораль, нравственность. Термин введен Аристотелем. От античных философов (стоиков) идет традиционное деление философии на логику, физику и этику, которая часто понималась как наука о природе человека, т.е. совпадала с антропологией. И. Кант писал, что этика является трамплином, который позволяет людям подняться выше самих себя, освободиться от эгоистических склонностей и видеть в других личностях тоже личность.

В определении этики многие ученые сходятся на том, что *этика есть наука, изучающая и дающая теоретическое обоснование нравственным поступкам людей, их нравственным взаимоотношениям, моральному сознанию*. Центральной для этики была и остается проблема добра и зла. Предметом этики является мораль.

Мораль (от лат. *moralis* — нравственный), нравственность — это особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения), один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простого обычая или традиции нравственные нормы получают ценностное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д. В отличие от права исполнение требований морали санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения). Наряду с общечеловеческими мораль включает и исторически преходящие нормы, принципы, идеалы.

Честь и достоинство, совесть и доброта, долг и ответственность — эти нравственные ценности всегда выражали лучшие устремления человечества, открывали перспективы совершенствования человека, придавали жизни смысл и достоинство. Особенно остро пробле-

ма морали стоит в наше время. Ведь самые выдающиеся достижения науки и технического прогресса зачастую оборачиваются катастрофическими последствиями для человека, если не происходит соответствующее развитие культуры и морали общества. Необходим решительный поворот общества к гуманистическим идеалам.

Проблема гармоничного сочетания личностных и общественных потребностей зависит как от государственной политики, так и от правильно поставленного воспитания каждой личности. Эти две стороны гармонии общества всегда отстают от требований жизни.

Кризис нашего общества во многом зависит от утраты нравственных норм и ценностей. Одними социально-экономическими и политико-правовыми реформами преодоление кризиса невозможно. Необходимо сформировать у людей новое мировоззрение, новый менталитет, возвышающий мораль над экономическими, социальными и политическими процессами.

Основные понятия этики и нравственного воспитания. *Добро и зло* — наиболее общие понятия морального сознания, категории этики, обозначающие должное и нравственно-положительное (благо), нравственно-отрицательное и предосудительное в поступках, мотивах людей, в жизни общества.

Перед людьми всегда стоял вопрос: что есть добро, справедливость, гуманизм? почему благо для одних оборачивается горем и страданием для других? Например, бизнесмен подкупил чиновника, чтобы построить жилой дом. Вроде бы благое дело. Однако с точки зрения морали оно является глубоко безнравственным. Ведь доброе дело должно совершаться добрыми чистыми руками.

Что делать, когда коррупция разъедает общество? Необходимо создать такую систему законов, чтобы чиновникам невыгодно было брать взятки, чтобы олигархи охотно делились бы своим богатством, чтобы само обогащение одних за счет других было бы исключено. Для этого нужны не только справедливые, но и действенные, а не декларативные законы.

Честь и достоинство. Энциклопедические словари определяют *честь* как внутреннее нравственное *достоинство* человека, доблесть, благородство души, чистую совесть.

Понятия «честь» и «достоинство» имеют и юридическую сторону. По гражданскому праву Российской Федерации гражданин или юридическое лицо вправе требовать по суду опровержения порочащих его честь, достоинство или деловую репутацию сведений, если распространивший их не докажет, что они соответствуют действительности; пострадавший вправе также требовать возмещения убытков и морального вреда, причиненных распространением порочащих сведений.

Долг и ответственность. Человек, живущий в обществе, не может быть свободным от долга и ответственности. Как подчеркивается в философии, свобода — это лишь познание необходимости. Чем лучше человек исполняет свой долг перед обществом, тем более он является свободным, так как общество идет ему навстречу, поощряет его. Ответственность человека перед обществом должна быть всесторонней. Иногда бывает, что у родителей лояльных и ответственных, хороших работников вырастают безответственные дети, которые совершают неблагоприятные поступки, становятся наркоманами, занимаются криминалом. Воспитать своих детей достойными гражданами — исключительно важный долг и ответственность родителей.

Честность и справедливость — эти понятия относятся к высшим нравственным ценностям. С ними очень тесно связаны правда и правдивость. В свою очередь понятие «правда» имеет прямое отношение к родственным понятиям «правый», «правильный». Правда — это некоторый образцовый порядок бытия человеческих отношений, которому необходимо неукоснительно следовать для того, чтобы на земле воцарилась гармония между людьми.

Правдоискательство — высокий уровень нравственной деятельности, поиск справедливого людского суда, при котором жестокие и злые силы будут наказаны, а добрые вознаграждены. К сожалению, не всегда это происходит, хотя и говорят: «Добро победит зло». Тот, кто живет по правде, тот и является высоконравственным человеком. Правда — это соответствие наших представлений объективному положению дел. В этом смысле понятие «правда» близко стоит к понятию «правдивость».

Исключительно важную роль играют честность, правдивость и справедливость в межличностном общении, в общении между группами, в объективной деловой и коммерческой информации. Наше общество еще не дошло до полной правдивости информации. Взять хотя бы рекламу. Она часто построена на недостоверной информации.

Справедливость — это когда человеку, группе, поступкам, действиям, явлениям воздается то, что они действительно заслуживают, когда зло подлежит наказанию, а добрые дела — поощрению. В справедливом обществе должны быть такие законы, чтобы было выгодно быть честным, правдивым и справедливым. К сожалению, многие наши законы нуждаются в определенной корректировке.

В настоящее время значение этики, строжайшего соблюдения этических норм и представлений резко возросло. В рыночных условиях этические правила играют особую роль во взаимоотношениях предпринимателей, коммерсантов, руководителей с работниками,

между сотрудниками в трудовых коллективах и т.д. *Особое значение в деле воспитания учащейся молодежи имеет этика руководителей, преподавателей и сотрудников учебного заведения, в том числе вуза.*

Известно, что быть нравственным — это значит строго соблюдать установленные в обществе нравственные нормы, правила поведения, основывающиеся на исторических, культурных, духовных ценностях, на менталитете общества.

Современный руководитель независимо от того, на каком уровне управления он действует, испытывает потребность в этическом подкреплении своего поведения. Поскольку объектом его воздействия выступает человек или группа людей, он стремится действовать в определенных рамках, соблюдая те нравственные нормы, которые приняты в данном социуме. Этика руководителя проявляется в его отношениях к сотрудникам, в методах и стиле руководства, в его поведении на работе и в быту, во взаимоотношениях с вышестоящим персоналом, с другими людьми.

Основоположающими принципами служебной этики являются гуманизм, социальная справедливость, единство слова и дела, патриотизм.

Решения и действия руководителей вуза и его подразделений должны быть проникнуты истинным уважением к преподавателям и другим работникам, к студентам, заботой об их здоровье, улучшении условий труда, быта и отдыха, развитии общеобразовательного, культурного и профессионального уровней. Обязательным условием выполнения профессионального долга ректора и иных руководителей является объективное и доброжелательное отношение к личным взглядам и интересам, служебным притязаниям и устремлениям, профессиональному мнению преподавателей и сотрудников. Важное значение в моральном плане имеют справедливые материальная и моральная оценки личного вклада каждого преподавателя, сотрудника и студента в успехи факультета или вуза в целом.

Реальным проявлением профессиональной порядочности руководителя, преподавателя или любого человека, показателем оправдания доверия людей является единство слова и дела. В единстве слова и дела проявляются такие нравственные характеристики, как долг, честь и совесть, являющиеся основами нравственного самосознания личности.

Нравственную сферу личности руководителя и преподавателя характеризуют такие качества, как развитое чувство долга и ответственности, человечность, высокая требовательность к себе и учащимся, справедливость, добросовестность, честность, правдивость, тактичность, скромность, нетерпимость к лести, подхалимству и др.

Человечность преподавателя должна проявляться в доброжелательном отношении к студентам, общительности, понимании психологии человека, способности к сопереживанию, стремлении к сотрудничеству и взаимопомощи, заботе о них. Его требовательность предполагает строгий контроль за соблюдением всеми студентами дисциплины, принятие соответствующих мер в отношении нарушителей дисциплины, нетерпимость к небрежности, расхлябанности, бескультурью. Кроме того, преподавателя должны обличать такие качества во взаимоотношениях со студентами, как порядочность, справедливое отношение, уважение к человеческому достоинству и самокритичность.

При выборе той или иной линии поведения студент как будущий специалист должен знать, что люди всегда тянутся к тем, кто старается соблюдать нормы общечеловеческой морали. Вот эти нормы применительно к студенту и любому специалисту (в том числе и к преподавателю):

- Подчиняйся закону. Систематически изучай законы и другие нормативные документы, связанные с деятельностью специалиста, постарайся их не нарушать.

- Говори только правду. Это касается твоих взаимоотношений с людьми, а также со всеми, с кем ты общаешься.

- Уважай человека. Поступай с человеком так же, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобою («золотое правило нравственности»).

- Поступай соразмерно с возложенной на тебя ответственностью.

- Выработай привычку: все, с чем ты сталкиваешься, рассматривать не только с точки зрения пользы для дела, но и соблюдения нравственных норм.

- Выполняй обещания в срок; если не сможешь сделать этого, определи новый срок и сдержи слово.

- Будь внимателен и объективен к предполагаемым идеям; сомнительные предложения вежливо отклоняй.

- Избегай быть самоуверенным.

- Не забывай, что твоя позиция не всегда оптимальна, учитывая и другие мнения.

- Не оставляй без тщательного анализа ни один случай сбоев, промаха, нравственного ущерба.

- Руководствуйся в работе тремя «не»: не раздражайся, не теряйся, не разбрасывайся.

- Будь терпим к недостаткам людей.

- Помни, что человека можно оскорбить, даже не желая этого.

- Избегай заносчивого, самонадеянного, категоричного тона в разговоре, свидетельствующего о пренебрежении к окружающим.

- Нет ничего болезненнее для человека, чем унижение; не совершай несправедливостей.

Деловой этикет. Наряду с нравственными нормами в поведении и взаимоотношениях с людьми необходимо соблюдать нормы и требования этикета. Этикет — слово французского происхождения, означающее манеру поведения. К нему относятся правила учтивости и вежливости, принятые в обществе, при контактах, общении с людьми.

Нормы этикета, в отличие от норм морали, являются условными, они несут как бы характер неписанного соглашения о том, что в поведении людей является общепринятым, а что нет. Каждый культурный человек должен не только знать и соблюдать основные нормы этикета, но и понимать необходимость определенных правил и взаимоотношений. Манеры во многом отражают внутреннюю культуру человека, его нравственные и интеллектуальные качества. Умение правильно вести себя в обществе имеет очень большое значение: оно облегчает установление контактов, способствует достижению взаимопонимания, создает хорошие, устойчивые взаимоотношения.

Следует отметить, что тактичный и воспитанный человек ведет себя в соответствии с нормами этикета не только в деловой сфере, но и дома. Подлинная вежливость, в основе которой лежит доброжелательность, обуславливается тактом, чувством меры, подсказывающими, что можно, а чего нельзя делать при тех или иных обстоятельствах. Такой человек никогда не нарушит общественный порядок, ни словом, ни поступком не обидит другого, не оскорбит его достоинства.

Современный этикет регламентирует поведение людей в быту, на службе, в общественных местах и на улице, в гостях и на различного рода официальных мероприятиях — приемах, церемониях, переговорах.

Одним из основных принципов современной жизни является поддержание нормальных отношений между людьми и стремление избежать конфликтов. В свою очередь уважение и внимание можно заслужить лишь при соблюдении вежливости и сдержанности. Поэтому ничто не ценится окружающими людьми так дорого, как вежливость и деликатность. Но в жизни нам нередко приходится сталкиваться с грубостью, резкостью, неуважением к личности другого человека. Причина здесь в том, что мы недооцениваем культуру поведения человека, его манеры.

Манеры — способ держать себя, внешняя форма поведения, обращения с другими людьми, употребляемые в речи выражения, тон, интонация, характерные для человека походка, жестикуляция и даже мимика. *В обществе хорошими манерами считаются скромность и сдержанность человека, умение контролировать свои поступки, внимательно и тактично общаться с другими людьми.* Дурными ма-

нерами принять считать привычки громко говорить, не стесняясь в выражениях, развязность в жестикуляции и поведении, неряшливость в одежде, грубость, проявляемые в откровенной недоброжелательности к окружающим, в пренебрежении к чужим интересам и запросам, в беззастенчивом навязывании другим людям своей воли и желаний, в неумении сдерживать свое раздражение, в намеренном оскорблении достоинства окружающих людей, в бестактности, сквернословии, употреблении унижительных кличек, прозвищ.

Манеры относятся к культуре поведения человека и регулируются этикетом. Этикет подразумевает благожелательное и уважительное отношение ко всем людям, безотносительно к их должности и общественному положению. Он включает в себя учтивое обращение с женщиной, почтительное отношение к старшим, формы обращения и приветствия, правила ведения разговора, поведение за столом и т.д.

Общие принципы культуры поведения конкретизируются основными требованиями этикета: вежливость, корректность, тактичность, деликатность, скромность, естественность поведения, тактичность, обязательность.

Вежливость — это доброжелательное, приветливое и бескорыстное отношение к людям. На Востоке бытует такое изречение: «Приветливость — это золотой ключ, который открывает железные замки людских сердец». Вежливость преподавателя по отношению к учащимся и другим людям проявляется в его тактичности и чуткости. Содержание этих благородных человеческих качеств: внимание, глубокое уважение к внутреннему миру тех, с кем мы общаемся, желание и умение их понять, почувствовать, что может доставить им удовольствие, радость или, наоборот, вызвать у них раздражение, досаду, обиду.

Тактичность, чуткость — это чувство меры, которую следует соблюдать в разговоре, в личных и служебных отношениях, умение чувствовать границу, за которой в результате наших слов и поступков у человека возникает незаслуженная обида, огорчение, а иногда и боль. Тактичный человек учитывает конкретные обстоятельства — разницу в возрасте, пол, общественное положение, место разговора, наличие или отсутствие посторонних.

Культура поведения в равной степени обязательна и со стороны студента по отношению к преподавателю. Она выражается прежде всего в честном отношении к своим обязанностям, в строгой дисциплинированности, а также в уважении, вежливости, тактичности по отношению как к преподавателю, так и к сокурсникам. Требуя уважительного отношения к себе, почаще задавайтесь вопросом: отвечаете ли вы им самим тем же?

В практике общения с людьми иногда приходится иметь дело с человеком, не заслуживающим уважения. В таких случаях следует проявлять корректность, умение держать себя в рамках приличия. Грубость никогда не приносит хороших результатов. Более целесообразно вести себя сдержанно, корректно, тактично и дипломатично.

Очень важное требование этикета — *скромность*. Скромный человек никогда не стремится показать себя лучше, способнее, умнее других, не подчеркивает свое превосходство, свои качества, не требует для себя никаких привилегий, особых удобств, услуг. Вместе с тем скромность не должна ассоциироваться ни с робостью, ни с застенчивостью. Это совершенно разные категории. Очень часто скромные люди оказываются намного тверже и активнее в критических обстоятельствах. Скромность свидетельствует о цельности личности, умении всегда владеть собой, что располагает к человеку, способствует решению личных и деловых проблем. Скромность человека во взаимоотношениях с людьми является важнейшим показателем его общей культуры и нравственности. «Человек, который говорит только о себе, только о себе и думает, — утверждает Д. Карнеги. — А человек, который думает только о себе — безнадежно некультурен. Он некультурен, как бы высокообразован он не был».

Важнейшие для делового этикета требования — *точность и обязательность*. Деловые люди, умеющие ценить время, считают неприличными необязательность и неточность. Человек, обещая сделать что-либо, должен быть хозяином своему слову и выполнить обещанное точно в срок. Деловой человек не дает пустых обещаний. Точное соблюдение обязательств, единство слова и дела, честность во взаимоотношениях и бизнесе, пунктуальность при проведении встреч, переговоров, совещаний и других мероприятий — лучшие черты делового человека. Быть честным, надежным, обязательным важно не только с точки зрения нравственности и этикета, но и выгодно с деловой и финансовой сторон.

Затянувшийся переходный период к рыночной экономике в России породил множество проблем и вопросов нравственного порядка (а точнее, беспредела), связанного с политикой, бизнесом, торговлей. Сюда относятся, в частности, рекламирование и продажа некачественных товаров — самопальной водки, продуктов питания, минеральной воды, косметики, парфюмерии и т.д.

Наряду с традиционными видами преступности (воровство, взысканничество, бандитизм, убийство) появились новые, присущие российскому бизнесу. Например, создание финансовых пирамид с целью сбора денег у доверчивых граждан, обман клиентов при купле-продаже товаров («кидалы»), злоупотребления при привати-

зации предприятий, теневая экономика (обращение денег между поставщиками и потребителями товаров, минуя налоги и иные выплаты) и многие другие виды преступности.

Гражданское воспитание молодежи. Одной из важнейших сторон воспитания в обществе является воспитание гражданина, который имеет права и обязанности, связанные с проживанием в государстве. *Гражданское воспитание — это система воспитательной работы по формированию качеств, необходимых члену общества, а именно политической культуры, правовой культуры, а также патриотизма и культуры межнациональных отношений.*

В психологической структуре гражданской культуры выделены три элемента: знание, оценки-отношения, поведение. Это значит, что сюда входят знание в области политики и права, взгляды и убеждения, сознательное отношение к общественной и политической жизни страны, стремление участвовать в общественной жизни страны, занимать активную гражданскую позицию, быть законопослушным гражданином.

Важнейшими понятиями гражданского воспитания являются *гражданственность* и *патриотизм*. Как говорится, поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан. Великие слова. Гражданственность — это прежде всего ответственность каждого человека за судьбы своей страны, это причастность ко всему, что происходит в обществе, это не только сопереживание, сочувствие, но и активная жизненная позиция. Установка «моя хата с краю...» указывает на замыкание в собственном узком мирке, уход от действительности, отсутствие гражданственности. Гражданственность означает активное участие во всем положительном, что происходит в пределах отчизны.

Гражданственность, как и все другие моральные качества, можно развивать с раннего детства в форме правильных эмоций, чувств, действий, поступков, привычек. Вначале в виде сопереживания, сочувствия, а в дальнейшем — в форме активных действий. Такой правильно воспитанный ребенок в будущем никогда не станет на путь равнодушия к судьбам страны, тем более на путь криминала.

Эффективными средствами формирования гражданской культуры у студентов являются вовлечение их в общественную жизнь, их участие в политических и общественных акциях (вне учебы). Выработке гражданских навыков способствует также организация студенческого самоуправления в вузе (см. гл. 11).

Составной частью гражданского воспитания является формирование правовой культуры. *Правовая культура — это знание правовой системы страны, основных юридических норм, стремление соблюдать*

правовые нормы, быть законопослушным гражданином отечества. Основной задачей правового воспитания является формирование правовой грамотности молодежи: каждый молодой человек должен знать, что существуют законы и правовые нормы, нарушение которых ведет к юридической ответственности.

Важнейшая задача гражданского воспитания молодежи — *формирование и развитие патриотизма*. Патриот — человек, высоко ценящий страну, в которой он родился и вырос, ее традиции, культуру, язык и искренне желающий стать на защиту своего отечества, если на него посягнут враги.

Патриотизм — это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины. Быть патриотом своей страны — это значит знать и уважать ее историю, чтить память о прошлом, оберегать культуру, родной и государственный языки, стремиться принести ей пользу.

Патриотизм относится как к стране в целом, так и к тем местам, где родился и вырос, к тем местам, где живешь и работаешь. Патриотизм — это деятельность на благо родины, это забота о благе страны. В патриотизме происходит самоотожествление личности со своим народом, страной, ее культурой. Патриотизм, в частности, это и забота о развитии экономики своей страны, от которой зависит как ее процветание, так и жизненный уровень каждого человека. Нет ничего зазорного в призыве преимущественно приобретать отечественные товары (особенно такое проявление патриотизма развито в США, да и у нас этот принцип был бы весьма полезен). Патриот воспринимает успехи и победы своей страны, как свои собственные успехи и победы.

И в то же время патриотизм не означает негативного отношения к другим народам и странам. Патриотизм ни в коем случае не отрицает достоинство других народов и наций, их стремление к лучшей жизни. Такое миропонимание проявляется в понятии «интернационализм». Оно является противоположным понятиям «национализм», «фашизм», утверждающим превосходство одной нации над другими. Заметим, что отголоски таких проявлений имеются во многих странах, в том числе и в нашей.

К сожалению, бесконечная критика советской власти и отрицание того, что было достигнуто в годы строительства социализма, резкое падение уровня жизни населения в годы экономического кризиса привели к потере гражданственности и патриотизма подрастающего поколения. На фоне идеологического вакуума возникли национал-

патриотические, фашиствующие движения, экстремисты, хулиганствующие элементы; растут преступность, наркомания среди молодежи и суицид.

Трудовое воспитание молодежи. Трудовое воспитание в семье, школе и профессиональном учебном заведении, в том числе и в вузе, — это процесс формирования человека (будущего специалиста), который понимает необходимость труда, уважает труд и людей труда, готов к труду в избранной специальности.

Сущность воспитания личности в трудовой деятельности заключается в следующем:

- трудовая деятельность есть всеобщая социальная связь между прошлым и будущим, движущая сила и условие существования и развития человека и общества;
- многообразие видов трудовой деятельности обеспечивает развитие различных сторон личности;
- организация трудовой деятельности в воспитательном процессе вызывается объективными причинами, главная из которых связана с материальными потребностями личности молодого человека;
- трудовая деятельность всегда конкретна, что придает ей известную педагогическую направленность. Предметная деятельность учащегося — действенный мотив, за которым стоит потребность самореализации;
- трудовая деятельность задает характер отношения и является условием формирования нравственных качеств личности [11].

Раскрывая значение трудовой деятельности человека, академик К.Ш. Ахияров отмечает: «Только в общественно-полезном производительном труде велик Человек» [Там же].

Эстетическое воспитание молодежи. *Эстетика — это философская наука о прекрасном в действительности и искусстве, об особенностях познания и преобразования мира по законам красоты, об общих закономерностях искусства.*

Массовая культура, получившая огромное распространение в XX веке, обсуждается, осуждается, подвергается резкой критике со стороны ученых и интеллигенции. Как считают культурологи, педагоги, социологи и другие специалисты, начался и углубляется кризис искусства. Он состоит в том, что искусство как основной носитель формирования эстетической культуры превратилось в товар. В настоящее время ценность произведения искусства измеряется его способностью развлекать и быть проданным. А в прошлом искусство ценилось в первую очередь за способность возвышать, облагораживать людей, за то, что оно вызывало высокие чувства, служило средством познания жизни.

Кризис культуры проявляется в таком явлении, как массовая культура, в которой художественная, эстетическая продукция как товар функционирует по рыночным законам. Массовая культура проникла во все виды искусства: литературу, кино, музыку, театр и др. Массовый потребитель ценит в искусстве детектив, мюзикл, комикс, шлягер, низкопробный юмор с эстрады — все то, что приятно развлекает, т.е. не заставляет напрягаться умственно и эмоционально. Чтобы всегда отвечать спросу, продукция массовой культуры должна захватывать внимание, интерес потребителя. Для этого современная массовая культура все более изощряется, играет на низменных чувствах зрителя: все больше насилия, мистики, патологии, порнографии, черного юмора и т.д.

Одним из факторов, отрицательно воздействующих на сознание и поведение подрастающего поколения, является телевидение. Оно часто насаждает антикультуру, демонстрируются бесконечные игры, где отдельные участники без особого труда могут выиграть большую сумму денег (работать необязательно, нужна только удача в игре). По телевидению часто демонстрируются образцы пошлости и бескультурия; во многих телефильмах показывают, как людей насилюют и убивают; герои этих фильмов — преступники, как правило внешне элегантны, общительны, ведут красивую жизнь, ездят на дорогих автомобилях. Такие «герои» часто становятся для подростков образцом подражания.

В результате воздействия антикультуры на сознание и чувства молодых людей формируются патологическое отношение к прекрасному, извращенный вкус, неэстетичный внешний вид, тяга к спиртному и наркотикам, агрессивность, насилие, вандализм. На этом фоне проблема эстетического воспитания молодежи становится особо актуальной.

Эстетическое воспитание человека означает процесс формирования и развития способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработки эстетических знаний, взглядов, отношений и качеств, необходимых как для восприятия эстетических ценностей общества, так и для творчества по законам красоты во всех видах и сферах человеческой деятельности. Цель эстетического воспитания — формирование эстетической культуры личности, которое включает в себя следующие компоненты:

- *эстетическое восприятие* — способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы;
- *эстетические чувства* — эмоциональное состояние, вызванное оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства;

- *эстетические потребности* — нужда в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях;
- *эстетические вкусы* — способность оценивать произведения искусства, эстетические явления с позиции эстетических знаний и идеалов.

Эстетическое воспитание предполагает привитие таких умений и навыков общей культуры, как культура мышления и речи, культура поведения, культура общения, культура труда, культура быта, а также формирование у воспитуемых любви к искусству и потребности в общении с его продуктами (произведениями). Оно выражается в передаче определенной системы знаний об искусстве — его истории, теории, практики (художественное образование), в привитии художественных потребностей и интересов, формировании художественного вкуса, стремления к непрофессиональной художественной деятельности.

Задача формирования общей культуры и социокультурной направленности студентов осуществляется прежде всего в ходе образовательного процесса в рамках курсов культурологии и эстетики. В этом плане большое значение имеют эстетическое оформление интерьера учебных аудиторий, фойе, коридоров, столовой и других помещений, красота и удобство рабочих мест преподавателя и студентов, порядок и чистота в учебных корпусах, библиотеке и студенческом общежитии, внешний вид преподавателей, сотрудников и студентов, культура их речи и общения. Современный вуз должен выглядеть и функционировать как храм не только науки, но и искусства. В нем все должно быть красиво и гармонично, приятно учиться, работать, общаться с людьми и отдыхать.

В вузах страны накоплен определенный опыт эстетического воспитания студентов. Сюда относятся такие формы вовлечения их в эстетическую деятельность, как студенческий самостоятельный театр, организация и функционирование различных студий (музыкальных, изобразительного искусства, танцев и хореографии, пения и др.), студенческих фестивалей и конкурсов красоты среди девушек, экскурсии в музеи, посещение выставок, туристические походы на природу, демонстрация художественных фильмов в кинозале вуза, организация концертов художественной самостоятельности студентов и т.д.

Показателями эстетической воспитанности являются желания человека читать художественную литературу, посещать театр, концерты, музеи и выставки, слушать серьезную музыку и др. Эстетически воспитанный человек обычно и сам занимается каким-либо видом искусства, творчества, создает новое, развивая лучшие традиции соответствующего вида в искусстве [112].

Физическое воспитание молодежи. В последние годы в физическом развитии молодежи наблюдаются серьезные проблемы, а именно:

- ухудшение здоровья, рост заболеваемости, неудовлетворительное физическое развитие (каждый год 40% молодых людей получают освобождение от армии из-за серьезных физических и психических расстройств);
- широкое распространение алкоголя и наркотиков;
- увеличение числа психически нездоровых молодых людей, групп молодежи с дивиантным поведением.

Значительная часть молодежи, в том числе студентов, ведет нездоровый образ жизни, обусловленный недостаточностью физических нагрузок, пребыванием в закрытом помещении, в том числе у компьютера, отсутствием контактов с живой природой, нездоровым питанием, отсутствием смысла жизни, пустым времяпровождением, употреблением пива и т.д.

Следует указать на две основные группы причин нездорового состояния учащейся молодежи: социальная и педагогическая. К первым относятся общее социально-экономическое положение в России, низкий уровень жизни большинства населения и нездоровая морально-психологическая атмосфера в обществе. Среди педагогических причин можно назвать такие, как перегрузка в учебных планах вузов (слишком много дисциплин и аудиторных занятий); мало занятий физической культурой и внеаудиторных оздоровительных и спортивных мероприятий. Все сказанное делает проблему физического воспитания сложной и практически значимой.

Физическое воспитание — это процесс организации оздоровительной и познавательной деятельности, направленной на развитие физических сил и здоровья, выработку гигиенических навыков и здорового образа жизни.

К задачам и содержанию физического воспитания студентов относятся:

- развитие основных двигательных умений, навыков и качеств;
- укрепление здоровья, закаливание, повышение физической и умственной работоспособности;
- воспитание устойчивого интереса и потребностей в систематических занятиях по физической культуре и спорту;
- формирование взглядов и нравственных качеств, ведущих к пониманию значения физкультуры и стремлению к здоровому образу жизни;
- формирование знаний и умений в области здоровья, гигиены и спорта.

Исторически сложившиеся средства физического воспитания включают гимнастику, игры, туризм, спорт. К ним относятся также природные силы (солнце, воздух и вода), гигиенические факторы (режим труда и отдыха, питание, одежда, санитарные нормы в устройстве помещения).

Физическое воспитание тесно связано с формированием здорового образа жизни студентов. Учеными установлены семь факторов, составляющих основу здорового образа жизни: 1) сон (7–8 часов); 2) регулярное питание; 3) отказ от дополнительного приема пищи (т.е. в перерывах между ее приемами); 4) вес, не превышающий 10% оптимального (в зависимости от возраста); 5) регулярные занятия физическими упражнениями; 6) ограничение алкоголя; 7) отказ от курения.

12.5. Методы и организационные формы воспитания

Метод требований. Любая личность находится в нескольких системах требований, а именно: требования общества, организации, группы, руководителя. Требования должны быть хорошо организованной системой. В некоторых случаях требования от отдельной личности могут вызвать негативную реакцию, даже если они исходят от уважаемого человека. Требование всегда предполагает контроль за его выполнением, без чего оно превращается в свою противоположность.

Важным условием выполнения требований является их приемлемость, т.е. требования должны быть внутренне приняты, признаны справедливыми теми, к кому они обращены.

Возможны две формы их предъявления:

1) в виде системы требований — правила внутреннего распорядка, правила поведения работников организации, традиции, ценностные ориентации, неписаные нормы поведения и т.д.;

2) конкретные, «одноразовые» требования. Они должны быть обращены к конкретным действиям, а не к качествам личности. Эти требования являются более действенными, когда исходят от уважаемого человека и звучат в виде просьбы. Гневный приказ, от кого бы он не исходил, вызывает внутреннюю негативную реакцию, даже если он будет выполнен.

Метод убеждения. *Убеждение* — это воздействие на ум человека. Процесс убеждения предполагает открытую или скрытую дискуссию, мыслительные операции. А.Г. Ковалев рекомендует ряд правил применения данного метода:

1. Убеждающий должен пользоваться авторитетом у убеждаемых.
2. Содержание и формы убеждения должны соответствовать уровню развития личности. Убеждающая беседа должна быть доступна и понятна.
3. Убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей убеждаемого.
4. Убеждение должно быть последовательным, логичным, доказательным. Явление необходимо рассматривать с разных сторон, при этом должна быть главная посылка — неопровержимый аргумент.
5. Убеждение должно содержать как обобщенные положения, так и факты, примеры, хорошо известные собеседникам.
6. Убеждающий должен глубоко верить в то, что он сообщает.

Метод внушений. *Внушение* — целенаправленное, неаргументированное воздействие. Внушение тем более действенно, чем выше авторитет внушающего. Если преподаватель обладает значительным авторитетом, каждое его слово воспринимается «на веру» и не требует особой аргументации. Оно «осваивается» студентом и становится как бы частью его сознания, его убеждением.

Метод перспектив. Любая система, будь то группа или человек (который тоже является системой), находится в развитии. Очень важно, чтобы это развитие было положительным и вызывало интерес у студентов. Принято различать групповые перспективы и личные. Групповая перспектива направлена на достижение общих целей организации (факультета). К личным перспективам можно отнести достижение каких-либо личных целей.

Метод поощрений. Данный метод играет огромную воспитательную роль. Он является во много раз более действенным, чем, например, метод наказаний. Необходимо иметь множество материальных и моральных форм применения метода.

Правила применения метода следующие:

1. Поощрения должны соответствовать высоким нормам морали. Например, нельзя поощрять человека, который достиг высоких показателей в ущерб другим или за счет неблагоприятных действий.
2. Поощрен должен быть каждый, кто этого заслуживает.
3. Размер поощрения должен быть весомым.
4. Поощрять не только за высокие учебные или производственные показатели, но и за утверждение норм поведения, принятых в учебном заведении, в организации.
5. Необходимо заботиться о создании высокого общественного мнения относительно принятых форм поощрения.
6. При награждении ценными подарками необходимо учитывать интересы и склонности поощряемых.

7. Недопустима длительная отсрочка поощрения.
8. Высокий авторитет лица или организации, от имени которых производится поощрение.
9. Гармоничное сочетание материальных и моральных форм поощрения.

Метод наказаний. Данный метод применяется при девиантном поведении (отклонение от правил и неписаных законов, принятых в учебном заведении, в организации). Нужно помнить основное правило: поощрение в организации в общем всегда должно превалировать над наказанием, иначе воспитательный процесс может превратиться в свою противоположность. При этом исключительно важно учитывать такой психологический нюанс: человек, совершивший проступок, в значительно меньшей степени воспринимает свою вину, чем окружающие.

Не рекомендуется увлекаться «разгонами», «снятием стружки», «вызовом на ковер» — это методы устаревшие, вредные и ненужные, особенно в присутствии обучающихся.

Метод примера. Этот метод основан на подражании, «присвоении» форм и манер поведения, действий другого человека. Все это перенимается либо осознанно, сознательно, либо неосознанно, незнательно. Как правило, подражают положительным образцам, особенно если образец для подражания пользуется авторитетом. Но иногда, к сожалению, подражают и отрицательным образцам.

Недопустимо упрекать человека в его недостатках и ставить ему в пример другого человека! Это всегда вызывает негативную реакцию. Вместо этого более целесообразно указать человеку на ошибочность его действий (а не на личностные качества).

Идеальный случай, когда преподаватель сам является образцом для подражания. Он компетентен, собран, тактичен, отзывчив, деликатен, всегда выполняет обещания, трудолюбив и работоспособен, внимателен ко всем просьбам и нуждам воспитанников, заботится о них. Может быть, иногда этого достичь трудно, но к этому всегда нужно стремиться.

Метод упражнения. Он предполагает:

- практическую самостоятельную деятельность учащихся;
- творческий коллективный поиск в решении жизненно важных проблем.

Организационные формы воспитательного процесса. Умение планировать воспитательную работу является одним из важнейших профессиональных качеств педагога. *Формы воспитания (воспитательной работы) — варианты организации конкретного воспитательного процесса; композиционное построение воспитательного мероприятия.*

В педагогической литературе распространено также понятие «воспитательное мероприятие» как организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо целей. В процессе его коллективного планирования, подготовки и проведения создается обстановка сотворчества, продумывания коллективного дела, радостного ожидания и переживания.

Каждое воспитательное мероприятие, как правило, не должно быть спонтанным (хотя в некоторых случаях нельзя исключить и таковые), каждому из них должна предшествовать соответствующая подготовка.

Приведем некоторые правила применения организационных форм:

1. Соответствие формы поставленной цели воспитания.
2. Высокий нравственный уровень применяемых форм.
3. Доброжелательность, тактичность.
4. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.
5. Переход группы из статуса «объект управления» в статус «субъект управления».

Ниже дан краткий перечень форм воспитания, рекомендуемых к организации и проведению в учебных заведениях, в том числе в вузах:

- конкурсы студенческих учебных и творческих работ;
- соревнования между студентами, группами и факультетами по показателям учебной, научной, общественной и других видов деятельности;
- диспуты по актуальным вопросам политики, экономики, культуры, различных наук (по специальности);
- кружки (спортивные, художественные, технические и др.);
- клубы по интересам;
- посещение кинотеатров, музеев, выставок, театров;
- встречи студентов и преподавателей с выдающимися людьми (учеными, политиками, писателями, музыкантами, художниками, артистами и др.);
- выпуск стенгазет, участие студентов в подготовке и выпуске вузовской газеты, радио- и телепередач;
- спектакли, концерты;
- агитбригады, дискотеки;
- спортивные соревнования;
- походы и туристические слеты;
- тематические вечера, вечера вопросов и ответов;
- участие в районных, городских и республиканских общественных мероприятиях;

- студенческое самоуправление;
- производительный труд студентов во время производственной практики, летних каникул.

Остановимся лишь на некоторых организационных формах, которые требуют определенных пояснений.

Конкурсы — весьма привлекательная для студентов организационная форма. Она отражает стремление каждого проявить свои творческие способности, эрудицию, смелость, активность. Здесь возможен значительный диапазон видов: конкурс эрудитов, интеллектуалов, ораторов, изобретателей, конкурс на лучший научный доклад или статью, реферат, курсовой (дипломный) проект и т.д.

При проведении конкурсов необходимо соблюдение следующих правил:

1. Максимальное вовлечение учащихся в число участников конкурса.
2. Организация компетентного (а возможно, и независимого жюри) для определения победителей и занятых мест.
3. Обязательное награждение победителей.

Соревнование — одна из разновидностей интеракции (взаимодействия), которую мы называем конкуренцией. Вряд ли можно возразить против общеизвестного тезиса: конкуренция — двигатель прогресса. Соревноваться могут факультеты, студенты по курсам, студенческие группы, временно созданные группы (команды). Необходим строгий отбор критериев, по которым могут проводиться соревнования. Нецелесообразно, например, соревноваться на успеваемость, отметки (это может привести к процентомании, искусственному завышению оценок и другим нежелательным последствиям). Соревноваться можно по массовости и качеству проведения мероприятий, по туризму, спорту, по деловым играм и т.д.

При проведении соревнований должен быть соблюден ряд требований:

1. Высокий уровень доброжелательности между соревнующимися сторонами.
2. Высокая нравственная основа содержания и форм соревнований.
3. Широкая гласность.
4. Сравнимость результатов.
5. Регулярное подведение промежуточных итогов.
6. Товарищеская взаимопомощь.
7. Использование передового опыта.
8. Награждение победителей.

Диспут – серьезная организационная форма, весьма трудоемкая, требующая длительной и высокопрофессиональной подготовки. Исследования показывают, что диспут является одним из самых сильных способов убеждения, так как призывает участников к напряженной мыслительной деятельности, к спору, в котором рождается истина.

Современную молодежь волнуют многие нравственные, социальные, экономические, политические и другие вопросы. И все же необходимо очень тщательно подбирать темы для диспута. Огромную роль играет сама формулировка темы. Можно считать классическим образцом диспуты, которые проводил много лет назад по телевидению Роллан Быков. При просмотре этих программ чувствуется исключительная тщательность, продуманность, интеллектуальность подготовки.

Специалисты советуют начать подготовку к диспуту не менее чем за месяц. Целесообразно собрать для диспута две или три группы вместе, что вызовет более острую конкурентную борьбу за свое «единственно правильное» мнение.

Приведем некоторые примеры из тематики диспутов:

1. Студент – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь.
2. Что такое «герой нашего времени»?
3. Может ли быть честным бизнес?
4. Что есть призвание?
5. Всегда ли правы родители?
6. Существует ли проблема отцов и детей?
7. Что такое свобода личности?
8. Можно ли победить наркотическую зависимость?
9. Что лучше: престижная профессия или любимое дело?

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность и особенность процесса воспитания.
2. Определите цели и задачи воспитания.
3. Каковы факторы социализации личности?
4. Каковы задачи и содержание нравственного воспитания личности?
5. Сформулируйте законы и принципы воспитания.
6. С помощью каких методов ведется воспитательная работа?

Глава 13

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ

13.1. Сущность, цели и задачи студенческого самоуправления

Студенческое самоуправление — это общественное объединение студентов, которое является добровольным, самоуправляемым, некоммерческим формированием, созданным по инициативе студентов, на основе общности их интересов, целей и задач высшего учебного заведения. Оно строит свою работу на основе уважения человеческого достоинства и интересов личности, осуществляет свою деятельность на основе гласности и публичной отчетности о результатах своей деятельности.

Студенческое самоуправление — это массовая общественная студенческая организация, объединяющая всех студентов. Каждый студент вуза автоматически является членом организации. Студенческое самоуправление и администрация вуза — две системы управления вузом, взаимно дополняющие друг друга и тесно сотрудничающие на всех уровнях для наиболее эффективного достижения поставленных целей.

В условиях модернизации системы российского образования развитие студенческого самоуправления может быть отнесено к высокому рангу значимости в воспитании и подготовке будущих специалистов. Всемирная поддержка студенческого самоуправления в высших профессиональных учебных заведениях, формирование системного подхода к определению стратегии поддержки студенчества на этапе жизненного старта, формирование общественно-государственного характера реализации государственной молодежной политики в настоящее время являются необходимыми условиями подготовки конкурентоспособного специалиста в системе профессионального образования Российской Федерации.

В современных условиях необходимые идеи развития студенческого самоуправления, связанные с подготовкой молодых специалистов, с образованием, которое отвечает современным требованиям

социально-экономической ситуации на рынке труда, где востребованными, безусловно, окажутся специалисты с определенным набором личностных качеств, таких как компетентность, инициативность, коммуникабельность, толерантность, креативность, адаптивность, доброжелательность, работоспособность.

Выступая одним из мощных стимулов повышения социальной активности студенческих коллективов вузов, самоуправление является специфическим демократическим институтом, ориентированным на совместную с администрацией и общественными организациями задачу оптимизации всей жизнедеятельности образовательного учреждения. При этом студенческое самоуправление представляет собой процесс решения силами самих студентов жизненно важных проблем управления делами образовательного учреждения, как в учебной, так и во внеучебной сферах.

Студенческая среда включает в себе огромный потенциал творческой интеллектуальной и социально активной позитивной деятельности. Анализ практики становления и развития студенческого самоуправления в российских вузах, результаты социологических исследований подтверждают актуальность разработки концептуальных подходов к развитию студенческой социальной инициативы, самостоятельности и социального творчества.

Основная черта современной реальности профессионального образования — кардинальное повышение требований самой социальной жизни к необходимости полного раскрытия творческого потенциала будущего специалиста, к повышению личной ответственности за социальную реализацию своего предназначения и признания, а также за решение конкретных проблем.

Социальное развитие личности будущего специалиста и руководителя невозможно вне студенческого коллектива. В той или иной степени коллективная самоорганизация всегда была присуща студенческой молодежи. Главное в изменении смысла студенческого самоуправления состоит в том, что оно приобретает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении.

Студенческое самоуправление можно рассматривать:

- как реальную форму студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;
- средство (ресурс) социально-правовой самозащиты;
- условие реализации творческой самостоятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях;

- особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности, развитие социальной активности, поддержку социальных инициатив студенческой молодежи.

При этом в определении форм студенческого самоуправления в конкретном регионе, в конкретном вузе общие структурные элементы, его основные принципы и функции могут быть представлены в специфическом виде, не изменяющем принципиальной сути.

Студенческое самоуправление имеет свои отличительные признаки:

1. Системность, которая проявляется в совокупности элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. При этом могут соблюдаться, с одной стороны, самостоятельная деятельность каждого элемента, а с другой — взаимодействие между элементами на основе сотрудничества.

2. Автономность, которая предполагает относительную независимость студенческого самоуправления в постановке целей и задач деятельности коллектива, разработке ее основных направлений, а также возможность формировать позицию, характеризующуюся независимостью в выборе мотивации деятельности, ее целей, средств, стиля осуществления.

3. Иерархичность, которая отображается в упорядоченности деятельности органов студенческого самоуправления, структурных подразделений учебного заведения, общественных студенческих формирований, установления между ними взаимосвязей, разделения полномочий, степени ответственности и т.д.

4. Наличие связи с внешней средой, выражающееся во взаимодействии с органами управления образовательного учреждения, преподавательским корпусом, хозяйственными службами, с другими образовательными учреждениями, общественными и государственными организациями, с органами государственного управления и местного самоуправления. В качестве внешней среды могут выступать различные формы студенческой самодетельности, клубы по интересам, общественные студенческие организации, спортивные секции и иные, общественные и структурные формирования учебного заведения, не имеющие системных связей с органами студенческого самоуправления.

5. Наличие органов самоуправления, выражающееся в создании на каждом уровне иерархии студенческого самоуправления органов: советов факультетов, студенческих деканатов, учебно-воспитательных студенческих комиссий, клубов по интересам, советов, комитетов,

правлений студенческих общественных объединений, штабов студенческих отрядов, советов общежитий и т.д. В их компетенции находятся вопросы, связанные со спецификой избранной деятельности, отношениями между группами, в группе и др. Каждый орган студенческого самоуправления действует на основе собственного положения, порядок утверждения которого предусматривается в каждом отдельном случае индивидуально.

6. Самодеятельность, которая предполагает творческую активность в осуществлении управленческих функций (планирование деятельности, организация, мотивирование, контроль и руководство), доведении до исполнения принятых решений. Самодеятельность предусматривает также наличие определенных полномочий у органов студенческого самоуправления, включенность непосредственных исполнителей в процессы разработки и принятия решений.

7. Целенаправленность — способность органа студенческого управления ставить цели собственной деятельности и развития, соотносить их с ключевыми целями образовательного учреждения, государственной молодежной политики; четкое осознание желаемых результатов, умение видеть оптимальные пути достижения целей.

В качестве стратегической цели студенческого самоуправления может выступать подготовка гражданина, способного участвовать в управлении государством, принимать и выполнять общественно значимые решения, реализовывать в полной мере свое право избирать и быть избранными в различные органы государственного управления и местного самоуправления.

Целями студенческого самоуправления учреждения профессионального образования являются:

- гуманистическое воспитание студентов в духе толерантности и нетерпимости к проявлениям экстремизма и бескультурии, утверждение демократического образа жизни, взаимной требовательности, чувства социальной справедливости, здорового морально-психологического климата, укрепление нравственных основ молодой студенческой семьи, утверждение на основе широкой гласности нравственных принципов, нетерпимости к антиобщественным проявлениям в быту и т.д.;

- защита и представление прав и интересов студентов;
- содействие студентам в решении образовательных, социально-бытовых и прочих вопросов, затрагивающих их интересы;
- привлечение студентов к решению всех вопросов, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям, предъявляемым к современным специалистам и организаторам;

- создание условий для развития чувства социальной ответственности молодежи, участие в решении актуальных проблем российского общества;
- сохранение и развитие демократических традиций студенчества;
- содействие в решении образовательных и научных задач, организации образовательного и воспитательного процесса, а также досуга и быта студентов.

Основными задачами деятельности студенческого самоуправления являются:

- содействие гражданской, социальной и профессиональной самореализации студентов;
- выработка предложений по повышению качества образовательного процесса с учетом профессиональных и научных интересов студенчества;
- содействие структурным подразделениям вуза в проводимых им мероприятиях;
- организация студенческих общественных мероприятий, конференций, круглых столов, выставок, встреч выпускников и др.;
- проведение восстановительной работы, направленной на повышение сознательности студентов и их требовательности к уровню своих знаний, воспитание бережного отношения к имуществу вуза, патриотического отношения к его традициям;
- обеспечение гласности всех сторон жизни студенчества через средства печати и другие СМИ;
- укрепление межвузовских, межрегиональных и международных связей.

Развитие студенческого самоуправления должно быть направлено:

- на усиление роли студенческих общественных формирований в гуманистическом воспитании студентов, формировании их мировоззрения и социальной активности;
- повышение эффективности и успешности учебы, активизацию самостоятельной творческой деятельности студентов в образовательном процессе;
- формирование потребностей в освоении актуальных научных проблем по избранной специальности через систему научно-технического творчества студенческой молодежи;
- воспитание ответственности студентов за утверждение идейно-нравственных позиций личности и коллектива;
- развитие и углубление инициативы коллективов в организации гражданского и трудового воспитания.

Студенческое самоуправление представляет собой особую форму участия студентов в управлении студенческой жизнью вуза. Идея студенческого самоуправления представляет собой попытку соединения интересов личности в развитии и самореализации с интересами государства — в подготовке профессиональных кадров для экономики страны и гармоничной социализации молодого человека в обществе.

Организация студенческого самоуправления должна осуществляться на основе следующих принципов.

Принцип добровольности объединения. Студенческое самоуправление — это добровольное объединение студентов вуза с целью совместного решения вопросов по повышению качества студенческой жизни. Объединение дает им право принимать участие в управлении учебно-воспитательным процессом и студенческой жизнью вуза, использовать возможности студенческого самоуправления для самореализации и развития.

Принцип системности. Деятельность студенческого самоуправления строится на системной основе. Системный подход к реализации государственной молодежной политики рассматривает студенческое самоуправление как инструмент реализации воспитательной функции вуза. Предполагается, что вуз выступает как элемент государственной системы работы с молодежью, а студенческое самоуправление — как элемент системы вуза и инструмент реализации воспитательных функций вуза и молодежной политики государства. Системный подход к организации студенческого самоуправления рассматривает его деятельность как целенаправленный, систематичный и регулируемый процесс функционирования и взаимодействия структурных подразделений студенческого самоуправления для достижения своих целей.

Принцип самоуправления. Студенческое самоуправление самостоятельно определяет порядок своего функционирования и совместно с администрацией вуза и общественными организациями решает учебные, воспитательные, бытовые и другие вопросы. Студенты, избранные в руководящие органы студенческого самоуправления, выполняют свои функции, действуя от имени, по поручению и в интересах студентов вуза.

Принцип корпоративности. Являясь частью корпоративной культуры вуза, студенческое самоуправление и не может существовать вне вуза. Оно неразрывно связано с историей, ценностями и традициями вуза.

Принцип партнерства. Организационные основы взаимодействия студенческого самоуправления и администрации вуза носят партнерский характер и закладываются в уставе вуза и положении

студенческого самоуправления. Взаимоотношение сторон определяется в соглашении, заключаемом между администрацией вуза и студенческим самоуправлением.

Принцип ресурсного обеспечения. Для своей деятельности студенческое самоуправление использует материальные, интеллектуальные, информационные и иные ресурсы вуза в соответствии с соглашением между студенческим самоуправлением и администрацией вуза.

13.2. Функции органов студенческого самоуправления

Субъектами студенческого самоуправления выступают студенческие коллективы, созданные в группе (факультете), вузе, муниципальном образовании, в субъекте Российской Федерации, на общероссийском уровне.

В практике реализации студенческого самоуправления накоплен значительный опыт, который представлен в разнообразии вариантов и форм самоуправления. В настоящее время на уровне образовательных учреждений применяются следующие виды организационных структур студенческого самоуправления.

1. Орган общественной самодеятельности, выполняющий функции студенческого самоуправления (студенческий совет, студенческий деканат, студенческие научно-производственные отряды, студенческие кафедры, студенческие комитеты, студенческие клубы по интересам и т.д.). Статус органа может определяться приказом ректора, другим локальным актом образовательного учреждения или договором между органом самоуправления и администрацией образовательного учреждения.

2. Профсоюзная организация студентов, выполняющая функции органа студенческой самодеятельности. Статус и полномочия профсоюзной организации в сфере студенческого самоуправления определяются коллективным договором (соглашением).

3. Орган студенческого самоуправления в форме общественного объединения. Таким объединением может быть студенческий совет, союз студентов данного образовательного учреждения или отделение муниципальной, региональной, межрегиональной, общероссийской общественной организации, заключившей договор с образовательным учреждением. Статус этой организации определяется соглашением между объединением и администрацией образовательного учреждения.

4. Профсоюзная организация студентов и общественное объединение, совместно выполняющие функции органа студенческого самоуправления. Статус органа студенческого самоуправления определяется трехсторонним соглашением. Профком приоритетно выполняет функции социальной защиты студентов, а общественное объединение занимается реализацией социально значимых программ (проектов) и поддержкой инициатив студенческой молодежи.

Задачи, реализуемые органами студенческого самоуправления:

- содействие администрации и воспитательным структурам образовательного учреждения в создании необходимых условий, способствующих активному вовлечению студенческой молодежи в различные сферы жизнедеятельности образовательного учреждения и повышению ее социальной активности;

- участие в разработке, принятии и реализации нормативно-правовой основы различных сторон жизнедеятельности студенческой молодежи;

- прогнозирование ключевых направлений развития событий в студенческой жизни образовательного учреждения;

- информационное обеспечение студенческой молодежи по различным вопросам жизнедеятельности учреждения профессионального образования и реализации молодежной политики;

- содействие утверждению здорового образа жизни в образовательном учреждении и профилактике правонарушений и вредных привычек у студенческой молодежи; организация разнообразных видов социально значимой деятельности студенческой молодежи в образовательном учреждении и проведение различных дел и мероприятий, способствующих развитию личности, формированию гражданственности и патриотизма студенчества, реализации его социальных и трудовых инициатив.

Выделяют следующие функции руководящего органа студенческого самоуправления учреждения:

1. Представление интересов студенчества данного учреждения профессионального образования на различных уровнях: межвузовском, местном, региональном, федеральном.

2. Представление интересов студенчества перед администрацией образовательного учреждения:

- вынесение на рассмотрение ученого совета учреждения профессионального образования предложений о поощрении студентов за активную научную, учебную и общественную деятельность;

- вынесение на рассмотрение ученого совета учреждения профессионального образования рекомендаций о назначении персональных и именных стипендий студентам за высокую успеваемость, активную научную и общественную деятельность;

- принятие участия в решении социально-правовых проблем студенческой молодежи;
- внесение предложений по совершенствованию учебного процесса и научно-исследовательской работы студенческой молодежи;
- подготовка к рассмотрению руководством учебного заведения докладов, аналитических записок, рекомендаций в пределах своей компетенции.

3. Разработка, принятие и реализация мер по координации деятельности общественных студенческих формирований, действующих в образовательном учреждении.

4. Взаимодействие с администрацией, руководителями структурных подразделений образовательного учреждения, осуществляющими учебную и воспитательную работу со студентами по различным аспектам жизнедеятельности.

5. Организация социально значимой общественной деятельности студенчества.

6. Руководство деятельностью органов студенческого самоуправления учреждения структурных подразделений образовательного учреждения (факультетов, отделений, курсов, групп, общежитий и т.д.).

7. Информирование студенчества, администрации, преподавателей, сотрудников учреждения профессионального образования о разнообразных аспектах студенческой жизни и государственной молодежной политики.

8. Участие в формировании нормативно-правой базы для различных сфер жизнедеятельности студенческой молодежи и активное включение ее в социально значимую деятельность.

9. Формирование и обучение широкого студенческого актива образовательного учреждения.

Для того чтобы обеспечить свои функции, орган студенческого самоуправления должен закрепить в существующем образовательном учреждении следующие права:

- запрашивать и получать необходимые информационные документы и аналитические материалы в администрации и структурных подразделениях учреждения профессионального образования;
- иметь право голоса при решении актуальных проблем жизнедеятельности студенческой молодежи и учебного заведения;
- иметь право безотлагательного приема руководителями учебного заведения по вопросам деятельности;
- иметь право законодательной инициативы при решении задач социально-экономического развития учебного заведения, социального обеспечения и развития студенческой молодежи;

- требовать от администрации учебного заведения рассмотрения и письменного ответа в недельный срок по всем запросам и обращениям студенческого самоуправления, касающихся или непосредственно затрагивающих интересы студентов;
- совместно с администрацией участвовать в распределении и использовании выделяемых учреждению профессионального образования госбюджетных средств, статей расходов (стипендии, дотации на питание, средства, выделяемые на культуру, спорт, отдых, лечение), которые непосредственно затрагивают интересы студентов.

13.3. Формы организации студенческого самоуправления

Различают такие механизмы реализации деятельности, как:

- разработка и реализация комплексных целевых программ по направлениям деятельности;
- социальное партнерство с администрацией и структурными подразделениями образовательного учреждения, общественными организациями, органами государственного управления.

Механизмами реализации деятельности студенческого самоуправления учреждения могут выступать разработанное и утвержденное положение о студенческом самоуправлении, заключение договоров (соглашений) между администрацией вуза, общественными объединениями и профсоюзной организацией, введение студентов в состав ученого совета вуза и другие меры по развитию и поддержке органов самоуправления.

Необходима также материальная и организационная поддержка органов студенческого самоуправления (выделение помещений, средств связи, обучение студенческого актива за счет средств вуза, финансирование проектов и др.).

Возможны следующие направления и формы организации социально значимой деятельности студенческого самоуправления.

Формирование традиций образовательного учреждения:

- организация и проведение традиционных праздников (День знаний, День студента, День рождения образовательного учреждения, Праздник первокурсника и т.д.);
- организация и проведение творческих конкурсных и спортивных программ;
- разработка ритуалов (вручение студенческого билета, посвящение в первокурсники, вручение диплома, принятие кодекса чести студента, вручение именных стипендий, награждение победителей по итогам конкурсных программ и т.д.);

- разработка символики общественных организаций и органов студенческого самоуправления, традиционных мероприятий;
- организация встреч с выпускниками образовательного учреждения;
- организация работы клуба выпускников.

С целью содействия организации эффективного учебного процесса в вузе организуются и проводятся:

- конкурс на лучшую студенческую группу;
- предметные олимпиады;
- занятия по освоению студентами дополнительной профессиональной квалификации;
- творческие встречи с научной общественностью, известными учеными, предпринимателями, руководителями и ведущими специалистами промышленных предприятий, научно-производственных центров и т.д.;
- тематические экскурсии по профилю специализации образовательного учреждения;
- творческие лаборатории, мастер-классы совместно с ведущими кафедрами.

Гражданско-патриотическое воспитание включает организацию:

- творческих вечеров и акций, посвященных развитию российского фольклора (русской песни, танца, других жанров и видов народного творчества, в том числе и прикладного);
- тематических праздников, посвященных знаменательным датам Российского государства;
- шефства над воинскими частями и подразделениями, над бывшими преподавателями вуза — пенсионерами и ветеранами Великой Отечественной войны;
- акций, направленных на укрепление дружбы между различными народностями, населяющими Россию;
- работ реабилитационных центров для студентов, участников боевых действий.

Поддержка социальных инициатив студенческой молодежи:

- организация и проведение конкурсов социальных проектов студенческих общественных формирований и студентов;
- разработка комплексных целевых программ по включению студенческой молодежи в решение задач государственной молодежной политики;
- создание общественных фондов и привлечение спонсоров для реализации студенческих социальных проектов;
- организация работы студенческой молодежи с различными категориями граждан;

- организация презентаций и фестивалей социальных проектов и программ студенческой молодежи;
- информационно-методическое обеспечение разработки и реализации студенческих социальных программ и проектов;
- организация и проведение научно-практических конференций, симпозиумов, совещаний по обмену опытом работы.

Развитие художественного творчества студенческой молодежи требует организации:

- творческих выставок студенческих работ;
- работы клубов по интересам и прикладного творчества;
- творческих мастерских по различным направлениям творческой деятельности;
- работы кружков художественной самодеятельности;
- центров студенческого творчества;
- фестивалей самодеятельной песни;
- конкурсов талантов;
- КВН и других творческих конкурсов между группами, курсами, факультетами;
- тематических праздников;
- дискотек и вечеров отдыха, группового посещения театров и концертных программ;
- экскурсий по историческим и памятным местам России и своего региона;
- посещения музеев и выставочных комплексов и т.д.
- музыкальных салонов, литературных гостиных, поэтических студий и т.д.;
- турниров знатоков;
- познавательных и сюжетно-ролевых игр;
- творческих встреч с артистами театра, кино, интересными людьми.

Организация научно-исследовательской работы студентов включает следующие мероприятия:

- студенческие научные конференции, симпозиумы по профилю образовательного учреждения и по проблемам студенчества и молодежи;
- поддержку работы студенческих научных обществ;
- содействие в издании научных публикаций студентов;
- проведение Дней защиты специальности;
- создание временных научно-исследовательских творческих коллективов для решения конкретных проблем;
- проведение конкурсов студенческих исследовательских работ;

- составление рефератов по различной тематике;
- стимулирование деятельности творческой молодежи.

Содействие решению социальных проблем студенческой молодежи предполагает:

- подготовку предложений об обеспечении путевками студентов и актива в дома отдыха и санатории за счет средств социального страхования и других источников внебюджетного финансирования и общественных студенческих фондов;
- создание групп контроля за работой точек общественного питания;
- организацию дополнительных точек общественного питания студентов;
- учреждение дополнительных стипендий (социальной, президентской, имени выдающегося ученого или государственного деятеля);
- создание фондов премирования активных студентов;
- содействие в прохождении лечения в стационарных медицинских учреждениях (для особо нуждающихся студентов);
- организацию работы центров социально-психологической поддержки студентов, телефонов «доверия».

Информационное обеспечение работы студенческих СМИ:

- организация работы студенческих СМИ (студенческая газета, информационные стенды, студенческая радиостанция, студенческое телевидение);
- организация работы студенческой социологической службы;
- формирование банка данных о студенческих общественных организациях;
- формирование информационного банка данных об основных акциях и мероприятиях, адресованных российскому студенчеству;
- организация работы студенческих пресс-центров;
- создание интернет-страницы по проблемам студенческой жизни;
- проведение конкурса информационных студенческих систем факультетов;
- информирование общественности о научных достижениях студенческой молодежи.

Для формирования здорового образа жизни студенческой молодежи и выполнения спортивно-оздоровительной работы требуется:

- проведение разъяснительной работы среди студенческой молодежи;
- разработка и реализация комплексных программ профилактики вредных привычек;

- организация работы оперативных отрядов (выявление неблагоприятных мест в образовательном учреждении, дежурство на студенческих мероприятиях и т.д.);
- создание групп поддержки студентов, решивших искоренить вредные привычки;
- организация работы центров профилактической помощи при нарко- или алкозависимости;
- проведение дней здоровья;
- проведение спортивных соревнований среди студентов по игровым видам спорта;
- организация работы спортивно-оздоровительных лагерей (в том числе палаточных);
- организация однодневных выездов на природу;
- проведение внутривузовских и межвузовских универсиад, олимпиад, спортивных театрализованных праздников;
- поддержка работы спортивных и туристических секций;
- организация туристических слетов и походов (по историческим местам, спортивно-туристической направленности и т.д.).

Формирование и обучение студенческого актива включает следующие функции:

- выявление студентов, заинтересованных в участии в общественной работе;
- организация социологических опросов и социологических исследований среди студенческой молодежи;
- работа с резервом кадров студенческого актива;
- проведение выездных учебных сборов студенческого актива;
- организация работы школы журналистского мастерства;
- организация работы школы обучения резерва актива и членов студенческих отрядов (по профилю деятельности).

Организация вторичной занятости студенческой молодежи:

- организация деятельности студенческих отрядов, студенческих бирж труда;
 - организация ярмарки вакансий временных рабочих мест;
 - организация встреч с работодателями;
 - проведение ярмарки профессий, фестивалей студенческих работ.
- Участие в благоустройстве образовательного учреждения:
- формирование отрядов трудового профиля по благоустройству территории и помещений учебного заведения, студенческих общежитий; загородных баз отдыха и детских центров, имеющих на балансе образовательного учреждения;
 - проведение конкурсов на лучшую организацию быта в студенческих общежитиях;

- организация дежурства студентов по поддержанию общественного и санитарного порядка в образовательных учреждениях;
- организация и проведение субботников по уборке и благоустройству территории и помещений, озеленению территории и т. д.;
- поддержка социальных инициатив студенческой молодежи;
- организация конкурсов социальных проектов студенческой молодежи;
- организация обучения руководителей студенческих отрядов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность, цели и задачи студенческого самоуправления.
2. Каковы принципы студенческого самоуправления?
3. Какие функции выполняет руководящий орган студенческого самоуправления?
4. Объясните основные направления и формы организации деятельности студенческого самоуправления.

Часть II

ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 14

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

14.1. Общая характеристика деятельности

Понятие «деятельность» в философии и психологии определяется как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, развивает свои способности, сохраняет и совершенствует природу, преобразует общество и т.д.

Человеческая деятельность имеет социальную, общественно-историческую природу. Она обусловлена общественными и личными потребностями, уровнем социально-экономического, культурного и научно-технического развития общества. Например, переход нашей страны к рыночным отношениям создает условия для развития различных видов предпринимательской деятельности (коммерческой, производственной, финансовой, посреднической и т.д.)

Различают четыре основных вида деятельности людей: общение, игры, познание и труд. Все эти виды деятельности носят развивающий характер, т.е. при активном участии в них человека, начиная с детского возраста, происходит его интеллектуальное, нравственное, эмоциональное, эстетическое и физическое развитие.

Если за основу классификации взять главные сферы общественной жизни, то все виды трудовой и познавательной деятельности можно включить в следующие группы: 1) материально-производственную, в том числе и сферу торговли и услуг; 2) духовную; 3) социально-политическую; 4) управленческую; 5) социальное воспроизводство людей (воспитание, обучение, профилактика заболеваний и лечение).

Материально-производственная деятельность (труд) людей охватывает всю сферу народного хозяйства (промышленность, сельское хозяйство, транспорт и т.д.) и является главным условием существования общества.

К видам духовной деятельности относятся учебно- и научно-познавательная деятельность, включая самообразование личности, а также ценностно-ориентационная (оценка событий, явлений, предметов, поведения людей и т.д.; мотивация своих действий и поступков; выработка жизненных планов, ориентаций), эмоционально-чувственная (переживания, сопереживание, выражение чувств и эмоций) и художественно-эстетическая (приобщение к искусству и литературе, художественное творчество, восприятие красоты окружающего мира и т.д.) деятельность.

Психологические исследования деятельности связаны с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других известных психологов нашей страны. Анализируя структуру деятельности, психологи выделяют следующие компоненты: субъект, его потребности, мотивы и цели; средства, предмет, процедуру и продукт (результат деятельности). Для любой предметной деятельности необходимы определенные условия.

Понятие «субъект деятельности» соотносится с понятием «личность». Субъект деятельности (личность) должен обладать знаниями о предмете, цели, средствах и способах выполнения деятельности. Эти знания составляют ориентировочную основу деятельности. В коллективной (групповой) деятельности в роли субъекта выступает социальная группа. К активности субъекта побуждают цель и мотив деятельности. *Цель деятельности — получение предполагаемого результата, идеального образа продукта деятельности. Мотивы — это то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается.* В роли мотивов могут выступать потребности, интересы, влечения, эмоции, убеждения, установки и другие свойства личности.

Предмет деятельности — это то, на что она направлена, что является исходным материалом, подлежащим преобразованию. Предметом трудовой деятельности рабочих, например, выступают сырье, материалы, металл и т.д. В духовной сфере предмет деятельности — это знания, образы, общественное сознание, мировоззрение, психика человека и др. Предмет деятельности — это то, что субъект имеет к началу своей деятельности и что должно превращаться в ее продукт. В соответствии с определением «продукта деятельности» желаемый продукт есть его трансформация.

Различают два вида продукта — основной и побочный. *Основной продукт* есть превращенная форма предмета деятельности; при этом различаются запланированный (желаемый) продукт и неудавшийся продукт (например, брак). *Побочный продукт* характеризуется по

своему происхождению отнесенностью к тому или иному структурному элементу — субъекту, объекту, средствам или внешним условиям. Например, в образовательном процессе, помимо формирования знаний и умений студентов (основной продукт), происходят изменения их психических свойств или состояния (побочный продукт). Между двумя полюсами — предметом и продуктом — обычно существует то или иное число переходных форм — «полуфабрикатов». Каждая из них является одновременно предметом деятельности (по отношению к последующей форме) и ее продуктом (по отношению к предыдущей).

К средствам деятельности относятся материальные объекты (орудия труда, носители информации) и идеальные средства (информация, язык, методы, символы, схемы и т.д.).

Процедура деятельности — это технология, способы получения желаемого продукта. Информация о процедуре деятельности содержится или в памяти субъекта, или фиксируется на материальных носителях в виде программ или алгоритма. Процедуру деятельности следует отличать от процесса деятельности. *Процесс деятельности есть реальное движение совокупности материальных объектов.* Это одновременное функционирование и взаимодействие субъекта, предмета и средств деятельности, а процедура деятельности определяется как способ (правила, методика) изменения всех этих структурных моментов, приводящих к желаемому результату, т.е. получению определенного продукта с заданными свойствами.

Процесс и результаты (продукт) деятельности суть изменения в материальном мире или в духовной сфере (например, новые знания в образовании). Такую преобразующую деятельность может совершать только субъект, обладающий необходимыми знаниями и умениями. Процесс деятельности включает в себя действия и операции. Действие является морфологической единицей любой деятельности. Как отмечает А.Н. Леонтьев, «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий... деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели» [72, с. 154]. Действие как структурная часть деятельности побуждается ее мотивом и соотносится с определенной целью. Единство цели и условий ее достижения является задачей, решением которой выступает действие. Каждый конкретный вид деятельности совершается путем реализации определенных действий. Например, готовясь к докладу, руководитель выполняет следующие действия: изучает документы организации и литературу, систематизирует материал, составляет план-конспект, подготавливает средства наглядно-

сти и др. Любое действие складывается из операций – умственных, перцептивных, двигательных и др. Согласно А.Н. Леонтьеву, *операции – это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель*. Одна и та же операция может входить в разные действия, и, наоборот, одно действие может быть реализовано разными операциями.

Любая деятельность направлена на созидание конкретного материального или духовного продукта. А.Н. Леонтьев исходил из различения внешней и внутренней деятельности. *Внешняя деятельность* – это материальная, чувственно-предметная деятельность, а *внутренняя* – это деятельность по оперированию образами, представлениями о предметах (умственная деятельность). Эти виды деятельности тесно связаны: прежде чем осуществить внешнюю, практическую деятельность, человек продумывает ее цели, средства, процедуру и др., т.е. определяет ориентировочную основу деятельности.

Анализ деятельности как объекта изучения показывает, что она характеризуется рядом особенностей, основными из которых являются следующие:

- 1) общественно-исторический характер деятельности;
- 2) предметность деятельности;
- 3) целенаправленность и мотивированность деятельности;
- 4) опосредованный характер деятельности;
- 5) продуктивный характер деятельности;
- 6) иерархичность, структурированность деятельности;
- 7) процессуальный характер деятельности.

Разумеется, человеческая деятельность связана с такими сферами личности (субъекта деятельности), как эмоции и чувства, нравственность, культура (эстетика), здоровье, знания, умения, способности, интересы и т.д. Именно в различных видах деятельности формируются, развиваются и проявляются качества личности, осуществляются творческий потенциал, самореализация, самовыражение личности.

14.2. Деятельность и познавательные процессы

В структуре любой деятельности, помимо отмеченных выше элементов, следует выделить познавательные психические процессы: ощущения, внимания, восприятия, памяти и мышления. Они составляют суть внутренней психической деятельности человека и неразрывно связаны с любым видом внешней деятельности (игровой, познавательной или трудовой). Более того, без психических процессов деятельность человека принципиально невозможна. Они орга-

нически входят во все этапы деятельности: целеполагание и планирование (ориентировочная часть), организацию (исполнительная часть), контроль исполнения и оценку результатов (контрольная и мотивационная части). В учебно-познавательной деятельности студента овладение знаниями и умениями осуществляется только через эти психические процессы.

Человек, как и любое живое существо, постоянно находится в мощном информационном потоке. Следует подчеркнуть, что любая информация, в том числе и учебная, имеет физическую природу и воспринимается органами чувств. Материалистическое понимание познавательных процессов базируется на том, что вне органов чувств восприятие информации невозможно.

Познавательные процессы являются активным отражением окружающего мира при помощи органов чувств, мышления, которые, принимая информацию, перерабатывают ее и создают представление об объективной действительности. Эта информация необходима человеку для нормальной жизнедеятельности. Используя ее, человек удовлетворяет свои потребности (физиологические и социальные), играет, учится, занимается трудовой деятельностью.

Связь человека с окружающим миром осуществляется при помощи нервной системы. Сигналы внешнего (и внутреннего) мира воздействуют на нервные окончания — рецепторы, которые передают импульсы в спинной и головной мозг, где происходит обработка информации. Рецепторы воспринимают различные виды информации: световые, слуховые, болевые, тепловые, осязательные и др. Рецептор, проводящий нерв в мозговой центр, образует так называемый анализатор, с помощью которого реализуются познавательные процессы — ощущения, восприятие, память, мышление. Рассмотрим эти процессы более подробно.

Ощущения (сенсорные процессы). Ощущение относится к простейшим познавательным процессам. Это отражение отдельных свойств предметов или явлений: цвета, звука, запаха, вкуса, жажды, голода и т.д. Ощущения подразделяются на внешние, внутренние и двигательные.

Внешние ощущения — зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, кожные (осязательные, тепловые, болевые) и т.д. Рецепторы расположены на поверхности тела.

Внутренние ощущения — голод, жажда, тошнота, изжога и т.д. Рецепторы расположены во внутренних органах.

Двигательные ощущения — движение и положение тела, ускорение, поворот, гравитационное чувство. Рецепторы находятся в мышцах, суставах, связках, во внутреннем ухе.

Ощущениям присущи следующие особенности.

Чувствительность — способность организма реагировать на слабые воздействия. Диапазон ощущений ограничен абсолютными порогами. За пределами нижнего абсолютного порога ощущения еще не возникают, так как раздражитель слишком слаб; за пределами верхнего абсолютного порога ощущения также исчезают, они преобразуются в болевые и другие болезненные ощущения. Например, сила звука свыше 140 децибелл (верхний порог чувствительности) вызывает ощущение боли, а большая интенсивность может привести к нарушению жизнедеятельности организма.

В результате тренировок человек может повысить свою чувствительность.

Адаптация — повышение чувствительности под влиянием слабых раздражителей и снижение чувствительности под влиянием сильных раздражителей.

Взаимодействие ощущений:

1. Изменение чувствительности анализаторов под влиянием раздражения других органов чувств: свет повышает слуховую чувствительность, слабый звук повышает цветовую чувствительность, слабые болевые раздражения повышают зрение, слух, тактильную и обонятельную чувствительность.

2. Повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов или упражнений: повышение зрительной чувствительности под влиянием слабой кислоты, повышение слуховой чувствительности в результате упражнений.

3. Возникновение ощущений в одном анализаторе при раздражении другого анализатора: возникновение цветовых ощущений влиянием звука (на этом основана цветомузыка), ощущение холода в синей комнате и тепла в красной.

Восприятие (перцептивные действия). *Восприятие* — это отражение предметов или явлений в совокупности их свойств и частей при воздействии их на органы чувств. Если мы видим даже часть предмета, все равно мы воспринимаем как целый предмет. Когда мы смотрим на крышку стола, мы видим параллелограмм с острыми и тупыми углами, однако мы воспринимаем ее как прямоугольник с прямыми углами. Мозг обладает интегративным свойством: он может составить целостное представление по отдельным частям.

Различают следующие особенности восприятия:

1. Целостность, обобщенность, структурность. Если даже мы видим часть предмета, мы принимаем его как нечто целое, мысленно относим его к определенной категории, представляем структуру.

2. Константность — относительное постоянство параметров воспринимаемых объектов.

3. Осмысленность — зависимость восприятия от содержания психической жизни, прошлого опыта, мировоззрения, уровня общей культуры, особенностей личности (темперамент, характер, опыт, способности и т.д.), эмоционального состояния личности на данный момент.

4. Избирательность — преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими, раскрывающее активность человеческого восприятия.

5. Продуктивность восприятия характеризуется:

- объемом восприятия — количеством объектов, которое может воспринять человек в течение одной фиксации (одного взгляда);
- точностью — соответствием возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта;
- полнотой — степенью такого соответствия;
- быстротой — временем, необходимым для адекватного восприятия предмета или явления;
- эмоциональной окрашенностью.

Внимание (аттенционные процессы). Восприятие во многом зависит от внимания, которое является активной направленностью сознания на определенные объекты с одновременным отключением от других объектов. Выбор осуществляется при помощи концентрации сознания на более значимых на данный момент объектах и отвлечении от менее значимых.

Различают следующие виды внимания.

Произвольное — сознательно регулируемое, целенаправленное внимание на определенный объект. Требует специальных усилий. Произвольное длительное внимание говорит о высокоорганизованной волевой личности.

Непроизвольное — возникает спонтанно, под влиянием особенностей предметов или явлений: объект представляет интерес для данной личности; яркий, необычный объект; загадочный объект, вызывающий любопытство. Непроизвольное внимание зависит от того, насколько интересен объект для данной личности. В процессе жизнедеятельности происходит постоянное чередование произвольного и непроизвольного внимания. Волевой человек может в течение длительного времени удерживать произвольное внимание.

Послепроизвольное — возникает сознательно вслед за произвольным, если объект вызвал интерес у личности. Оно не требует специальных усилий для поддержания внимания.

Внимание обладает избирательностью. Установлено, что слова, имеющие особый смысл для человека, например его имя или имена его близких, легче извлекаются из шума, поскольку на них настроены специальные механизмы внимания. Известен эффект под названием «феномен вечеринки». Если человек, занятый беседой в одной группе, слышит свое имя в другой группе, его внимание полностью переключается на другую группу и он перестает слышать, что говорят в его группе.

Внимание характеризуется такими качествами, как:

- *объем внимания* — количество объектов, на которое может быть направлено внимание при условии их одновременного восприятия;
- *устойчивость внимания* — проявляется в способности в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Чем интереснее объект, тем более устойчиво внимание;
- *сосредоточенность внимания* (*противоположное качество — рассеянность*) проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Человек, к примеру, может сосредоточить свое внимание на чтении какой-нибудь интересной книги, на занятии каким-либо увлекательным делом и не замечать ничего, что происходит вокруг;
- *распределение внимания* — свойство, обуславливающее возможность одновременного выполнения двух или более видов деятельности;
- *переключаемость* — скорость перехода внимания (или деятельности) от одного объекта к другому. Во многом это зависит от особенностей нервной деятельности человека. По И.П. Павлову, свойство быстро переключаться от одного вида деятельности к другому называется подвижностью нервной деятельности. Наиболее «подвижными» являются сангвинический и холерический типы темперамента. Однако не следует забывать, что многие свойства нервной деятельности можно успешно тренировать и развивать.

В жизни и деятельности человека внимание выполняет много различных функций: активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности.

С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Их настройка непосредственно зависит от того, что в данный момент времени представляется наиболее важным для организма, для реализации интересов личности. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности — словом, качество и результаты функционирования всей познавательной активности.

Память (мнемические действия). *Память — это психический процесс, включающий запоминание, сохранение и воспроизведение информации.* Принято различать наследственную (генетическую) память и прижизненную память.

Наследственная память участвует в построении, росте и развитии организма, в физических и химических процессах, в формировании физиологической основы (задатки) психологических качеств человека. Наследственная информация хранится в генах (в их ДНК). При этом в каждой клетке организма хранится вся наследственная информация. После рождения она проявляется, в частности, в безусловных рефлексах, в некоторых поведенческих реакциях и т.д.

Прижизненная память — сохраненная информация, полученная при жизни. До сих пор не установлены тонкие механизмы памяти. По-видимому, помимо центральной нервной системы, в процессах памяти частично принимает участие и весь организм.

Память складывается из следующих психических действий.

Запоминание — закрепление в сознании предметов и явлений действительности в процессе ощущения и восприятия. С точки зрения физиологии запоминание — это процесс образования и закрепления в мозгу следов возбуждения и соответствующих нервных связей. От запоминания необходимой информации во многом зависит успешность многих видов деятельности. Например, учебная или профессиональная деятельность невозможна без постоянного запоминания поступающей информации. Запоминание может быть произвольным, когда оно совершается без заранее поставленной цели запомнить, протекает без волевых усилий, как бы само собой. Однако чаще человек ставит перед собой специальную цель — запомнить, прилагает для этого определенные усилия, специальные приемы.

Сохранение — это удержание полученной информации в памяти, т.е. сохранение следов и связей в мозгу, *забывание* — исчезновение, «стирание» следов, затормаживание связей. Поэтому сохранение — это не что иное, как борьба с забыванием.

Забывание — естественный и необходимый процесс и не всегда должен оцениваться отрицательно. Если бы человек не обладал способностью забывать, наша память была бы заполнена массой мелких

и ненужных сведений, фактов, подробностей, деталей. Мозг наш был бы перегружен информацией. А забывание дает возможность мозгу освобождаться от избыточной информации. Многие люди с феноменальной (выдающейся) памятью жалуются на то, что их мозг буквально «засорен» множеством ненужных фактов и это часто мешает им припомнить нужные и необходимые сведения.

Однако человек часто забывает и то, что ему нужно и важно помнить. Поэтому и речь идет о борьбе не с забыванием вообще, а с забыванием нужного и важного материала. Забывание выражается либо в невозможности припомнить или узнать, либо в ошибочном припоминании и узнавании. Забывается прежде всего то, что не имеет для человека жизненно важного значения, не вызывает его интереса, не занимает существенного места в его деятельности и поэтому не получает достаточного подкрепления.

Узнавание и воспроизведение. Результаты запоминания и сохранения проявляются в узнавании и воспроизведении. В чем же отличие этих процессов друг от друга? Узнавание — процесс восстановления как бы забытого материала при повторном его предъявлении, воспроизведение же — актуализация сохраненной информации. Оно характеризуется рядом параметров: быстротой, полнотой, точностью.

Узнавание, конечно, более простой процесс, чем воспроизведение. Узнать легче, чем воспроизвести. Об этом свидетельствуют простые опыты. Человеку предъявляли 50 различных объектов (слов, рисунков). После знакомства с ними испытуемый должен был воспроизвести (назвать) все запомнившиеся объекты. После этого ему предъявляли уже 100 объектов (тоже слов, рисунков), среди которых 50 были те же самые, которые предъявлялись раньше, а 50 — новых, незнакомых. Нужно было среди этих 100 объектов узнать те, которые предъявлялись раньше. Средний показатель воспроизведения составил 15 объектов, узнавания — 35 объектов.

Различают следующие виды памяти:

- *двигательную (моторную)* — запоминание и воспроизведение движений (письмо, танец, трудовые и спортивные навыки и т.д.). Установлено, что восприятие или мысленное воспроизведение движений сопровождается едва заметными движениями соответствующих мышц. Двигательная память развивается раньше других видов памяти;

- *эмоциональную* — сохранение в сознании пережитых чувств, эмоций. Эмоциональная память играет значительную роль в формировании личности. Она помогает регулировать свое поведение в зависимости от ранее пережитых чувств, а также восстановить забытую информацию — эмоции вспомнить легче, а любая информация связана с эмоциями;

- *образную* — запоминание, сохранения и воспроизведение образов предметов или явлений. Образная память подразделяется на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную и вкусовую. Зрительная и слуховая память отчетливо проявляется у всех людей. Остальные виды образной памяти в основном связаны с какой-либо профессиональной деятельностью. Высокого развития образная память достигает у людей, занимающихся искусством — художников, музыкантов, писателей;

- *словесно-логическую* — запоминание мыслей, понятий, словесных формулировок. Данный вид памяти специфически человеческий. Воспроизведение мыслей не всегда происходит в первоначальном словесном выражении. В некоторых случаях необходимо точное словесное выражение (например, определений);

- *произвольную и произвольную* — эти виды памяти различаются в зависимости от степени волевой регуляции процесса запоминания. Интересная для личности, яркая, оригинальная информация запоминается гораздо легче. Для ее запоминания нет необходимости в волевых усилиях. Она запоминается «сама по себе», т.е. произвольно.

Произвольная память требует специальной установки на запоминание, волевых усилий, специальных приемов запоминания.

С точки зрения важной характеристики сохранения информации различают кратковременную, оперативную и долговременную память.

Кратковременная память — запоминание и сохранение информации от нескольких секунд (до 30 с). После этого она исчезает или поступает в долговременную память. Например, переводчик в течение нескольких секунд помнит предложение, которое перевел, затем оно утрачивается в сознании, так как необходима работа над новым предложением.

Оперативная память — сохранение информации на время, необходимое для какой-либо операции. Например, для совершения какой-то математической операции необходимо помнить числовые данные, правила, формулы, затем они могут быть полностью забыты.

Долговременная память — характеризуется длительностью и прочностью сохранения информации. Эта информация не осознается в каждый момент. В ряде случаев для ее «извлечения» необходимы определенные усилия, в других же случаях она лежит на поверхности (например, собственное имя или детские стишки).

На сохранение информации влияет ряд факторов:

1. *Значимость информации.* Чем большее значение информация имеет для личности, тем лучше она запоминается и сохраняется. Если информация несет или должна принести какое-то благо или,

напротив, незнание информации может нанести существенный вред или несчастье, такая информация считается значимой. Например, человек должен позвонить по такому-то телефону в такое-то время, чтобы получить очень престижную работу. Такая информация хорошо и долго будет храниться.

2. *Установка.* Она играет существенную роль в сохранении информации, «включая» механизм запоминания, настрой на значимость информации.

3. *Рабочее состояние.* Если человек в течение длительного времени занимается заучиванием какой-то информации, то создается особое состояние типа тренированности, которое и позволяет качественно и быстро запоминать.

4. *Раннее припоминание.* Процесс забывания после получения информации вначале идет быстро, затем несколько замедляется. Из этого факта можно сделать вывод о том, что раннее припоминание поможет лучше сохранить информацию. Научно доказано, что если сразу после получения информации попытаться ее воспроизвести мысленно, устно или письменно, это существенно поможет лучше ее сохранить.

5. *Упорядочение и обработка информации.* В ряде случаев информация уже имеет определенную упорядоченность, которую нужно просто увидеть. Например, легко запомнить телефон 25-36-49, ибо он состоит из квадратов последовательных чисел 5, 6 и 7. В других случаях приходится искусственно упорядочивать информацию. Это творческий процесс, который уже сам по себе помогает хорошо запомнить.

6. *Применение приемов мнемотехники, тренировка памяти.* Мнемотехника — наука о методах и приемах быстрого и прочного запоминания. Однако мало знать приемы, необходимо долго и упорно тренировать память, применяя эти приемы. Результат может быть удивительным. Так, после длительной тренировки С.А. Гарибян смог за два часа запомнить две тысячи иностранных слов из незнакомого языка, что было официально зафиксировано. В книжных магазинах можно найти необходимую литературу (например, *Андреев О.А., Хромов Л.Н.* Техника тренировки памяти. — Екатеринбург, 1992).

Мышление (умственные действия). *Мышление — процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, отражения существенных свойств, связей и отношений предметов и явлений, процесс открытия существенно нового.*

Принято различать два уровня мышления. Первый уровень — репродуктивный: совершение мыслительных операций по готовому алгоритму (например, нахождение длины гипотенузы по двум ка-

тетам с применением теоремы Пифагора). Второй уровень – продуктивный: поиск способа решения задачи или проблемы при отсутствии готового алгоритма (например, самостоятельно доказать теорему Пифагора).

Различают три вида мышления.

1. *Предметно-действенное* – вид мышления, связанный с практическими действиями над предметами. Характерно для людей, деятельность которых осуществляется через интеллектуальный ручной труд (слесарь КИП, конструктор-изобретатель и др.).

2. *Наглядно-образное* – вид мышления, который опирается на восприятие, представление, воображение. Особенно развито у людей искусства – художников, артистов, музыкантов, писателей.

3. *Абстрактное* – мышление понятиями, лишенными непосредственной наглядности, с применением законов и методов логики.

Мышление как психический процесс (умственная деятельность) включает следующие операции.

- *Анализ* – мысленное или реальное разложение познаваемого объекта на составные части. Например, автомобиль состоит из кузова, двигателя, ходовой части и др. В принципе анализ предполагает не только разложение, но и оценку и изучение каждой части.

- *Синтез* – мысленное или реальное составление из компонентов единого целого. Это процесс, противоположный анализу, но неразрывно с ним связанный.

- *Сравнение* – сопоставление объектов или явлений, выделение общих или различающих признаков. Например, Солнце и Луна – шаровидные небесные тела. Это общий признак. Солнце излучает тепло и свет, Луна – холодное небесное тело. Это различающий признак.

- *Обобщение* – определение сходства предметов или явлений по существенным признакам. Это движение от частного к общему – дедукция.

Сходство часто не выражает существенных свойств (например, дельфины и акулы имеют торпедообразную форму, плавают в воде, питаются рыбой – эти признаки не являются существенными). Летучая мышь и корова очень разные по величине, виду и образу жизни, однако имеют общий существенный признак – они млекопитающие.

- *Абстрагирование* – мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств. Примеры абстрактных понятий: материя, шар, движение.

- *Конкретизация* — мысленное движение от общего к частному — индукция. Например, общее положение: рыбы дышат жабрами; частный пример — акула.

- *Классификация* — отнесение предмета или явления к определенному классу по наиболее существенным признакам.

- *Систематизация* — мысленное расположение предметов или явлений в определенном порядке. Например, расположение предметов по величине, по цвету, по форме и т.д.

Основными формами мышления являются:

- *Понятие* — форма мышления, в которой отражаются общие и при том существенные свойства предметов или явлений. Например, понятие учащийся — учащийся колледжа или института.

- *Суждение* — форма мышления, содержащая утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений или их свойств. Например: «Бизнес — частная или групповая деятельность по производству общественно полезного продукта с использованием капитала или средств производства и приносящая прибыль».

- *Умозаключение* — это такая связь между мыслями (понятиями, суждениями), в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение, извлекая его из содержания исходных суждений. Умозаключение может быть дедуктивным либо индуктивным. Например (дедукция): «Все рыбы имеют жабры. Акула имеет жабры. Акула — рыба».

Мышление характеризуют такие свойства, как:

- *Глубина* — способность проникнуть в глубинную суть явлений, умение увидеть проблему там, где другие ее не видят. Способность решать серьезные проблемы.

- *Целеустремленность* — способность концентрировать мысль на определенной цели, не отвлекаясь на побочные, не главные цели. Целеустремленность зависит от важности задачи, а также от волевых качеств личности.

- *Самостоятельность* — способность ставить и решать задачи самому, не прибегая к помощи других. Это показатель высокого интеллекта и волевых качеств характера.

- *Гибкость* — умение изменить путь мышления, если он оказался неверным, умение приспосабливаться к новым обстоятельствам, умение отказаться на данный момент от старых представлений, старых способов мышления.

- *Быстрота* — хорошо развитые находчивость и смекалка, умение быстро найти правильное решение.

- *Широта* — способность охватить одновременно разные стороны предметов или явлений, широкий кругозор, развитая эрудиция.
- *Критичность* — умение объективно и строго оценивать свои и чужие мысли, суждения; умение всесторонне проверять выводы, положения.

14.3. Структура и виды учебно-познавательной деятельности студента

Учебно-познавательная деятельность — это деятельность учащегося по овладению знаниями и способами действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, поставленных преподавателем. Она направлена не только на освоение знаний и умений, но и на самого субъекта (студента) в плане совершенствования, развития его личностных качеств благодаря целенаправленному присвоению им общественного опыта (нравственного, культурного, практического, творческого и т.д.).

Психологи (И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, И. Лингарт, Д.Б. Эльконин), анализируя учебно-познавательную деятельность, отмечают пять ее характерных особенностей:

- 1) она направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются знания и общие способы действий;
- 3) она включает разнообразные действия учащегося, в том числе перцептивные (наблюдение — звуковое и зрительное восприятия учебного материала), мнемические (запоминание учебного материала), умственные (анализ, сравнение, классификация, обобщение и др.), практические (решение задач, эксперимент, графические и расчетные работы, работа с компьютером и др.);
- 4) она ведет к изменениям психических свойств (характера, способностей, памяти, мышления, чувств, воли) и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих действий;
- 5) она ведет к изменениям в самом субъекте в плане развития личности.

Д.Б. Эльконин подчеркивал общественный характер учебной деятельности [184]:

- по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством;
- по ее смыслу, ибо она общественно значима и оцениваема;
- по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам общения и осуществляется в общественных учреждениях (школах, колледжах, вузах и т.д.).

Как любая другая деятельность, учебно-познавательная деятельность характеризуется предметностью, целенаправленностью и продуктивностью (результативностью). Она имеет определенную структуру и содержание.

Предметом учебной деятельности является содержание учебного материала, подлежащее усвоению. Сюда относятся понятия, теории, законы, принципы, задачи, алгоритмы, процессы, способы действий и т.д., включенные в учебные программы по изучаемым дисциплинам.

Цель учебной деятельности заключается в усвоении этих знаний, овладении обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся. Следует отметить, что цель учебной деятельности связана с целью обучения (более подробно см. в гл. 2).

Мотивы учебной деятельности связаны с потребностями, интересами, склонностями, ценностными ориентациями обучающегося. Учитывая исключительную важность этого компонента учебной деятельности, этому вопросу посвящен отдельный разд. 14.4.

Как было отмечено выше, одним из важных структурных компонентов деятельности является действие. Учебно-познавательная деятельность студента включает в себя множество действий, обусловленных целями и содержанием обучения, формой организации образовательного процесса, логикой изучения и усвоения учебного материала и методами обучения. Например, сюда относятся прослушивание устного изложения учебного материала преподавателем или одним из учащихся, чтение учебной литературы или конспекта, восприятие информации по наглядным пособиям, работа с компьютером, выполнение лабораторной работы и т.д.

К средствам учебной деятельности относятся базовые знания и умения обучающегося, устная и письменная речь, учебная литература, конспекты, наглядные и методические пособия, компьютеры и электронные издания учебного назначения, лабораторное оборудование, учебное телевидение и др.

Способы учебной деятельности — это приемы и методы, с помощью которых осуществляется использование средств с целью овладения знаниями и умениями. Они зависят от методов обучения, применяемых преподавателем на том или ином занятии. К способам учебной деятельности относятся, например, различные способы изучения литературы и конспектирования учебного материала, математические операции при решении задач, способы выполнения лабораторной работы и составления отчета, методы индивидуального или группового решения проблем, методы исследования изучаемых явлений, процессов и т.д. (более подробно об этом см. в гл. 5).

Продукт учебной деятельности — новые знания и умения, усвоенные учащимися в результате учебы. Продуктом также являются внутренние новообразования психики и деятельности в мотивационном, смысловом, умственном и нравственном планах.

В структуре учебно-познавательной деятельности студента главным компонентом является учебная задача. Основное отличие учебной задачи от других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта (учащегося), а не в изменении предметов, с которыми он взаимодействует. Учебные задачи выполняют разнообразные функции. Различают задачи на понимание и ориентировку, идентификацию с определенным законом, преобразование, применение, перенос в новую ситуацию, самостоятельное построение задач, самоконтроль.

Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач. Состав учебной задачи детально рассмотрен в работах Л.М. Фридмана и Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, и их функции. По мнению Л.М. Фридмана, учебная задача состоит из следующих частей [162]:

- предметной области (класс обозначенных объектов);
- требований задачи (указания о цели решения задачи, т.е. того, что необходимо установить в ходе решения);
- отношений, связывающих объекты задачи;
- совокупности тех действий (операций), которые надо произвести над условиями задачи, чтобы ее решить.

В деятельности по решению учебных задач могут быть выделены следующие взаимосвязанные компоненты: анализ и понимание задачи, «принятие» учебной задачи, актуализация имеющихся знаний, необходимых для ее решения; составление плана решения задачи; практическое ее осуществление; контроль (самоконтроль) и оценка решения задачи; осознание способов деятельности, имеющих место в процессе решения учебной задачи.

В зависимости от выполняемой функции различают три вида действий: ориентирующие (или планирующие), исполнительные и контрольные. *Ориентирующие действия* (ориентировочная основа действий) — это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой студенты выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность. Ориентировочная основа действий при решении учебной задачи (общий алгоритм решения) такова: 1) выяснить, что дано и что надо найти; 2) установить логические связи между известным и искомым; 3) выдвинуть различные способы решения задачи; при необходимо-

сти переформулировать задачу; 4) выбрать один из способов и составить план решения задачи; 5) попытаться решить задачу; 6) проверить результат.

Исполнительские действия включают реализацию ориентировочной основы деятельности.

Функция контроля или самоконтроля (контрольных действий) состоит в определении правильности и полноты выполнения учащимися операций при решении учебных задач.

Для решения задачи субъект (студент) должен располагать некоторой совокупностью средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (например, приборы, инструмент и др.), материализованными (тексты, схемы, формулы, модели) и идеальными (знания, которые используются студентом при решении задачи).

Таким образом, структура учебно-познавательной деятельности содержит следующие структурные компоненты: предмет, цель, мотивы, средства, учебные действия и способы их выполнения, продукт (результат). Учебно-познавательную деятельность можно рассматривать как деятельность по решению учебных задач.

По уровню мышления различают два вида учебно-познавательной деятельности: *репродуктивную* и *продуктивную (творческую)*. Репродуктивная деятельность — это действия по образцу, например повторение пройденного материала и его объяснение, решение типовых задач по известному алгоритму, подготовка и чтение доклада на основе самостоятельной работы с литературой и др. Примерами творческой познавательной деятельности студентов являются решение нестандартных задач, проведение лабораторного эксперимента, учебно-исследовательская работа, конструирование технических изделий и т.д.

14.4. Мотивация учебно-познавательной деятельности

Мотивация — одна из фундаментальных проблем психологической науки. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности и поведения. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, структуры и к методам ее изучения. Наибольший вклад в исследование проблемы мотивации внесли отечественные психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др. Среди зарубежных психологов следует отметить труды Дж. Аткинсона, Ф. Герцберга, К. Левина, А. Маслоу, З. Фрейда и др.

Мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой уровень. Понятием «мотивация» в психологии определяется процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для человека личностный смысл, создает устойчивость его интересов к ней и превращает внешние данные цели его деятельности во внутренние потребности личности.

Мотивация деятельности представляет собой сложную систему побудителей, включающую потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации учебно-познавательной деятельности. В структуре учебной мотивации психологи выделяют интерес к учению и изучаемым наукам, познавательные потребности и потребности в достижениях, отношение учащегося к учению и к преподавателям, к цели учения. Установлено, что учебная мотивация зависит от уровня умственного развития учащегося, нравственной, эмоциональной и волевой сфер личности, методов обучения, использования различных стимулов и личности преподавателя.

Мотивационный компонент процесса обучения непосредственно связан с личностью обучаемого. Он характеризуется его отношением к учению, интересом к изучаемой специальности, учебным предметам, стремлением овладеть знаниями и умениями.

Следует отметить исключительную важность мотивационного компонента в учебном процессе. Причина заключается в том, что усвоение знаний и освоение способов деятельности носят сугубо личностный характер. Невозможно учить человека чему-либо, если он того не желает. И наоборот, если у человека есть желание, интерес к изучаемой науке, стремление овладеть знаниями и умениями (мотивы учения), то он, даже преодолевая преграды, самостоятельно будет получать необходимое образование.

К сожалению, в настоящее время у многих студентов нет осознанного стремления к овладению знаниями и умениями. Ведущими мотивами их познавательной активности выступают необходимость сдачи зачетов и экзаменов, страх быть отчисленным за неуспеваемость и желание получить документ об образовании. Такое отношение сформировалось, вероятно, из-за невысокого престижа образования в нашей стране, наличия формализма в учебном процессе, неудовлетворительных условий учебного труда, авторитарных методов руководства студенческим коллективом и других причин.

В психолого-педагогических исследованиях проблеме мотивации учебно-познавательной деятельности уделяется значительное внимание (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). В результате исследований установлено, что развитию познавательного интереса у обучаемых способствуют следующие условия:

- высокий исходный уровень умственного развития учащегося;
- максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся; ситуация решения проблемных вопросов и задач, активного поиска и догадок, размышления, анализ различных суждений и т.д.;
- организация обучения на оптимальном уровне развития учащихся (правильно организованное обучение всегда должно опережать развитие обучаемых, служить источником нового в развитии);
- эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учащихся (благоприятный психологический климат, созданный преподавателем на занятии, повышает настроение обучаемых, способствует развитию их познавательного интереса);
- благоприятное общение в учебном процессе (общение учащихся друг с другом и с преподавателями создает многообразную гамму отношений, опосредованное влияние которых на интерес очень велико).

Среди эффективных способов формирования интереса к учению следует отметить: понимание студентами личной и общественной значимости образования, значение знаний и профессии в условиях рыночной экономики, конкуренции и т.д.; раскрытие значения изучаемого предмета в развитии личности учащихся; подбор интересных примеров, заданий; создание проблемных ситуаций; систематическая организация самостоятельной работы обучаемых; организация коллективных форм учебной деятельности.

Учащийся будет стремиться к хорошей учебе, проявлять интерес к изучаемым предметам в том случае, если:

- в учебном заведении к нему будут относиться доброжелательно и с уважением;
- он понимает социальное значение образования в целом и в предметном значении в частности;
- созданы условия для проявления своих способностей и успешной учебы;
- достигнутый успех будет замечен коллективом учащихся во главе с преподавателем;
- учащийся будет заниматься не только учебой, но и многими другими видами деятельности — игровой, спортивной, трудовой, художественной и т.д.

К сожалению, в настоящее время студенты заняты в основном учебной. Многочасовой учебный труд не оставляет времени и сил для других занятий, монотонный и сидячий образ жизни надоедает, что приводит к нарушению ими дисциплины, побуждает искать сомнительные удовольствия вне учебы.

По нашему мнению, в условиях высшей школы кроме отмеченных побудителей в качестве мотивационных факторов выступают: интерес обучаемого к выбранной профессии, общий уровень его умственного развития, воспитания и культуры, престиж изучаемой профессии в обществе; уровень заработной платы специалиста, содержательность и условия труда специалиста; значение изучаемой дисциплины в профессиональном становлении специалиста; научный уровень преподавания; методическая и материальная оснащенность учебного процесса; разнообразие применяемых методов, средств и организационных форм обучения; доля самостоятельной работы учащихся в бюджете времени; участие студентов в научно-исследовательской работе по специальности; конкурсы среди студентов на лучший проект, изделие, рацпредложение, изобретение и т.д. В целях формирования мотивов активной познавательной деятельности учащихся необходимо упорядочить весь учебно-воспитательный процесс, более точно (диагностично) определить цели образования, отобрать и систематизировать соответствующее этим целям содержание учебных предметов, увязав его с профессиональной деятельностью будущего специалиста, выбрать адекватные методы и средства для организации, контроля, коррекции и оценки результатов процесса обучения.

Краткий анализ мотивационного компонента и путей реализации в учебном процессе показывает, что формирование у обучаемых положительных мотивов учебно-познавательной деятельности является одной из главных задач преподавательского состава учебного заведения. Для ее успешного решения необходимо использовать психолого-педагогические и организационно-методические средства.

Многолетняя практика преподавания автором психолого-педагогических дисциплин в Уфимском государственном авиационном техническом университете, показывает, что большинство учащихся с интересом посещают эти занятия, активно включаются в подготовку и чтение докладов, решают ситуационные задачи и выполняют разнообразные задания. Этому способствуют: раскрытие значения психолого-педагогических и социально-управленческих знаний в деятельности современного специалиста на вводной лекции; применение тестов, опросников, анкет для выявления индиви-

дуальных и групповых характеристик; организация групповых дискуссий, группового решения проблем, «мозгового штурма», деловых игр и других активных форм и методов обучения; подготовка докладов и выступлений для студенческой конференции; выполнение учащимися самостоятельных и контрольных заданий; написание рефератов.

Целями учебной работы учащихся по данному циклу дисциплин становятся овладение различными способами социально-управленческой, коммуникативной деятельности, а также развитие социально значимых качеств личности. Очень важно, чтобы каждый студент воспринял эти цели как свои индивидуальные, личностно значимые. Тогда учебно-познавательная деятельность становится более целенаправленной, активной, осмысленной.

Практика показывает, что если у студентов проявляется устойчивый интерес к изучаемым наукам и выбранной профессии, если он целенаправленно систематически занимается, активно выполняет все задания, то он успешно сдает зачеты и экзамены. Если же у учащихся не обнаруживается мотивация учения, не проявляются познавательная активность, трудолюбие, настойчивость и другие важные для учебы качества, то такой учащийся не достигает целей, получает отрицательные оценки и, как правило, отчисляется из вуза.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте общую характеристику деятельности (виды, структура, психологические характеристики).
2. Раскройте сущность, виды и свойства познавательных процессов (восприятия, памяти и мышления).
3. Каковы структура и виды учебно-познавательной деятельности студентов?
4. Каковы мотивы этой деятельности?

Глава 15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА

15.1. Особенности развития личности студента

Студенческий возраст — это особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева [6].

В результате исследований, проведенных под его руководством, установлено, что *в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности*. Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как в периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста.

Студент (от лат. *studens*, род. падеж *studentis* — усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, а в некоторых странах и среднего учебного заведения. В Древнем Риме и в средние века студентами называли любых лиц, занятых процессом познания. С организацией в XII веке университетов термин «студент» стал употребляться для обозначения обучающихся (первоначально и преподающих) в них лиц; после введения учебных званий для преподавателей (магистр, профессор и др.) — только учащихся.

Студенчество — учащиеся высших и средних профессиональных учебных заведений. Термин «студенчество» обозначает собственно студентов как социально-демографическую группу, характеризующуюся определенной численностью, половозрастной структурой, территориальным расслоением и т.д., а также определенное общественное положение, роль и статус; особую фазу, стадию со-

циализации (студенческие годы), которую проходит значительная часть молодежи и которая отличается определенными социально-психологическими особенностями.

Несмотря на различия своего социального происхождения и, следовательно, материальных возможностей, студенчество связано общим видом деятельности и образует в этом смысле определенную *социально-профессиональную группу*. Общая деятельность в сочетании с территориальным сосредоточением порождает у студенчества известную общность интересов, групповое самосознание, специфическую субкультуру и образ жизни, причем это дополняется и усиливается возрастной однородностью, которую не имеют другие социально-профессиональные группы. Социально-психологическая общность объективируется и закрепляется деятельностью целого ряда экономических, культурно-просветительских, спортивных и бытовых студенческих организаций.

Студенчество, являясь составной частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. Для ее представителей подготовка к будущей деятельности в избранной сфере материального или духовного производства является главным, хотя и не единственным занятием.

Студенчество — это довольно мобильная социальная группа, его состав ежегодно меняется, так как число принимаемых в вузы превышает число выпускаемых специалистов.

К числу специфических особенностей студенчества следует отнести еще несколько типичных черт. Прежде всего такую, как социальный престиж. Студенчество является наиболее подготовленной, образованной частью молодежи, что, несомненно, выдвигает его в число передовых групп молодежи. Это в свою очередь предопределяет формирование специфических черт психологии студенческого возраста.

Стремясь завершить обучение в вузе и таким образом реализовать свою мечту о получении высшего образования, большинство студентов осознают, что вуз является одним из средств социального продвижения молодежи, а это служит объективной предпосылкой, формирующей психологию социального продвижения.

Общность целей в получении высшего образования, единый характер труда — учеба, образ жизни, активное участие в общественных делах вуза способствуют выработке у студентов сплоченности. Это проявляется в многообразии форм коллективистской деятельности студентов.

Другой важной особенностью является то, что активное взаимодействие с различными социальными структурами общества (молодежными, спортивными, творческими и др.), а также специфика обучения в вузе приводят студенчество к большой возможности общения. Поэтому довольно высокая интенсивность общения — это специфическая черта студенчества.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя [47] выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития время учебы в вузе является периодом интенсивной социализации студента, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, — процессом, проанализированным в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др. Особенностью этого периода является то, что в нем постепенно наступает физическая, нравственная и умственная зрелость, находящая синтетическое выражение в трудовой зрелости, предполагающей возможность выполнения различной физической или умственной работы в условиях достаточно больших нагрузок. Наиболее важным качеством этого периода, которое необходимо учитывать и развивать в образовательном процессе, является способность находить и ставить проблемы, а также такой компонент, как нестандартный подход к уже известным проблемам, умение выделять частные проблемы в более общей и т.д. [57].

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем и профессиональной направленностью. В то же время студенчество — социальная общность, характеризующаяся социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому

студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально ориентированных задач.

Характерными чертами возрастной группы (17–23 года) являются активное отношение к действительности, стремление к самопознанию, самоопределению и самоутверждению в качестве субъекта социальной жизни. Вместе с тем стремлению юношества к активному самоопределению присуща и определенная неустойчивость (в силу отсутствия достаточного жизненного опыта, неразвитости самовоспитания, «размытости» нравственных ценностей и т.д.). Она проявляется в импульсивности и разбросанности, иллюзорном и экзотическом романтизме, разочаровании и пессимизме, скептицизме и нигилизме, негативном максимализме и волевой дисгармонии. Настораживают данные исследований Института молодежи (г. Москва), свидетельствующие о том, что лишь незначительное число студентов связывает достижение жизненного успеха с духовно-нравственными и гражданскими качествами, с творчеством и новаторством; большая же часть молодых людей не хочет участвовать в борьбе за свои права, низок уровень нормативно-правовой культуры студентов.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на втором и третьем курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу третьего курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В.Т. Лисовским [76], лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов — от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима системы преподавания, отдельных преподавателей и т.д.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, поскольку такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Поэтому *профориентационная работа с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.*

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева [6], является *сенситивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека*. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и др. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают и студент может быть отчислен.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты [42].

Первый курс — решается задача приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс — это период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс — начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

Четвертый курс — первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс — в перспективе скорое окончание вуза, формируются четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценно-

сти, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.д. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на третьем—четвертом курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак многих студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

Изучение личности студента в практике высшей школы осуществляется по следующим показателям: мотивы поступления в вуз, уровень общеобразовательной подготовки, характер деятельности до поступления в вуз, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, особенности характера, состояние здоровья, соответствие их содержанию и требованиям к будущей профессии. Для выявления всего этого широко используются опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, зачетов, экзаменов, тестирование. На основе такого изучения осуществляется дифференцированный подход к студентам. Выявляются трудности в учебе и практической работе, определяются предпочитаемые учебные дисциплины и виды занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности, степень удовлетворенности.

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как она обусловлена необходимостью решения важнейшей задачи высшей школы — обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием. Студенческая деятельность в целом не относится к сфере материального производства. Основное

в деятельности студента — учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью.

К числу особенностей деятельности студента следует также отнести: своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); запланированные условия деятельности студента (программы, сроки обучения); особые средства деятельности — книги, лабораторное оборудование и т.д. Для деятельности студента характерна интенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т.д.).

В целом же личность студента как будущего специалиста с высшим образованием развивается в ряде направлений, а именно:

- укрепляется профессиональная направленность, вырабатываются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

15.2. Факторы, влияющие на успешность обучения студентов

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая в свою очередь соответствующим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т.д.

Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности.

Одна из основных потребностей студентов — общение. В общении они познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями.

Другой важной потребностью личности является потребность в достижениях. Жизнь студентов специфична по возможностям удовлетворения ряда потребностей. Имеются известные ограничения в удовлетворении их духовных и материальных потребностей. Данные исследований показывают, что повышение эффективности деятельности студента связано прежде всего с развитием их духовных потребностей в соответствии с требованиями обучения в вузе и будущей профессии.

Как показали исследования и подтвердили разные выборки, успешность обучения студентов зависит от особенностей самосознания и самопонимания, например от степени адекватности самооценки. При излишней самоуспокоенности, беззаботности и завышенной самооценке, студенты, как правило, попадают в число отсеиваемых. Многие студенты даже в период экзаменационной сессии не считают нужным работать напряженно, занимаются лишь часть дней, отведенных на подготовку к экзаменам (как правило, используют 1–2 дня «для чтения лекций»). Это 66,7% первокурсников, 92,3% пятикурсников. Некоторые студенты идут на экзамен, по собственному их признанию, подготовившись далеко не по всем выделенным преподавателем вопросам (58,3% первокурсников, 77% пятикурсников).

Значительная часть студентов стремится рационализировать свою учебную деятельность, найти наиболее эффективные приемы изучения материала. Успешность их усилий в данной области зависит от уровня развития: 1) интеллекта, 2) самоанализа, 3) воли.

Недостаточный уровень развития любого из этих свойств приводит к существенным просчетам в организации самостоятельной работы, следствием чего и являются низкий уровень регулярности занятий, неполная подготовленность к экзаменам.

Легко усваивая учебный материал, интеллектуально более развитые студенты в обычных, рассчитанных на среднего студента условиях обучения, не стремятся к выработке рациональных приемов усвоения знаний. Их стиль учебы — штурмовщина, риск, недоучивание материала — складывается еще в школе.

Потенциальные возможности таких студентов остаются нераскрытыми, особенно при недостаточном развитии воли, ответственности, целеустремленности личности.

В связи с этим возникает необходимость дифференцированного обучения, особенно в вузе. Принцип «от каждого по способностям» должен пониматься не как снижение требований приравнивание к слабым, а как повышение требований к способным студентам. Только при таком обучении полностью реализуются интеллектуальные и волевые способности каждой личности, возможно гармоничное ее развитие. Студенты с более высоким уровнем регулярности учебной работы являются, по самооценке, более волевыми, тогда как занимающиеся менее регулярно больше рассчитывают на свои интеллектуальные возможности.

Существуют два типа студентов — с высоким и низким уровнями регулярности учебной деятельности. Умение работать систематически даже при средних интеллектуальных способностях обеспечивает студентам устойчивую высокую успеваемость. Отсутствие умения организовать себя, равномерно распределить учебные занятия даже при наличии достаточно развитого интеллекта снижает способность к усвоению программного материала и препятствует успешной учебе. Следовательно, отсутствие систематичности учебных занятий является одним из значимых факторов отсева студентов.

К оптимизации учебного процесса психология и педагогика могут подходить с разных позиций: совершенствования методов обучения, разработки новых принципов построения учебных программ и учебников, улучшения работы деканатов, создания психологической службы в вузах, индивидуализации процесса обучения и воспитания при условии более полного учета индивидуальных особенностей обучающегося и др. Во всех этих подходах центральное звено — личность обучающегося. Знание психологических особенностей личности студента — способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т.д. — позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного массового обучения в высшей школе.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение, состояние здоровья, возраст, семейное положение, уровень довузовской подготовки, владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной), мотивы выбора вуза, адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.), наличие платы за обучение и ее величина, организация учебного процесса в вузе, материальная база вуза, уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала, престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов.

Почему одни студенты много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели, в то время как другие все делают словно из-под палки, а появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает их активность вплоть до разрушения учебной деятельности? Такие различия можно наблюдать при одних и тех же внешних условиях учебной деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного процесса, квалификация преподавателя и т.д.).

При объяснении этого феномена психологи и педагоги чаще всего апеллируют к таким индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, как *уровень интеллекта* (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач), *креативность* (способность самому вырабатывать новые знания); *учебная мотивация*, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей, *высокая самооценка*, приводящая к формированию высокого уровня притязаний, и т.д. Но ни одно из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетание не достаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению профессиональной и социальной компетентностью в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности.

В последнее время в психологии в качестве относительно самостоятельного вида выделяется *социальный интеллект*, понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении), обеспечивающей успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на них, обеспечению совместной деятельности, заня-

тию достойного положения в коллективе и обществе (социального статуса). Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа «человек—человек», по классификации Е.А. Климова. В то же время есть данные, что высокий уровень социального интеллекта иногда развивается в качестве компенсации низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта и креативности. В пользу того, что высокий уровень социального интеллекта часто коррелирует с невысоким уровнем успешности обучения, фиксируют и некоторые типологии личности студентов, которые будут рассмотрены ниже. Однако формальная успеваемость таких студентов может быть завышена за счет умелого воздействия на преподавателей с целью получения желаемой более высокой оценки.

Во многих исследованиях получены довольно высокие корреляции уровня общего интеллектуального развития с академической успеваемостью студентов. Вместе с тем лишь немного более половины студентов повышают уровень общего интеллекта от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а сильные часто выходят из вуза с тем же, с чем пришли. В этом факте находит свое выражение преимущественная ориентация всей системы нашего образования на среднего (а в каком-то смысле и усредненного) студента. Всем преподавателям хорошо знаком феномен, когда у весьма способного и «блистающего» на первых курсах студента возникает неадекватно завышенная самооценка, чувство превосходства над другими, он перестает систематически работать и резко снижает успешность обучения. Этот феномен также нашел свое выражение практически во всех типологиях личности студента.

Абсолютное большинство авторов считает высокую самооценку и связанные с ней уверенность в своих силах и высокий уровень притязаний важными положительными факторами успешного обучения студентов. Неуверенный в своих силах студент часто просто не берется за решение трудных задач, заранее признает свое поражение.

Важнейшим фактором успешного обучения в вузе является *характер учебной мотивации, ее энергетический уровень и структура*. Некоторые авторы прямолинейно делят мотивацию учебной деятельности на недостаточную и положительную, относя к последней познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы. В такой интерпретации получается прямолинейная и почти однозначная связь положительной мотивации с успешностью обучения [76]. При более дифференцированном анализе мотивов учебной деятельности выделяют направленности на получение знаний, профессии и диплома. *Существует прямая корреляционная связь между*

направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. Два других вида направленности не обнаружили такой связи. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. Те же, кто направлен на получение профессии, часто проявляют избирательность, деля дисциплины на «нужные» и «не-нужные» для их профессионального становления, что может сказываться на академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению — нерегулярные занятия, «штурмовщина», шпаргалки и др.

В последнее время были выявлены существенные различия в мотивации учебной деятельности студентов коммерческих отделений или вузов по сравнению с «бюджетниками». У студентов первой группы самооценка примерно на 10% выше, чем у вторых, сильнее выражено стремление к достижениям в бизнесе (18,5% против 10%), выше оценивается значимость хорошего образования и профессиональной подготовки (40% против 30,5%), большее значение придается свободному владению иностранными языками (37% против 22%). Различается и внутренняя структура мотивации получения высшего образования у «коммерческих» и «бюджетных» студентов. Для вторых более значимы мотивы «получить диплом», «приобрести профессию», «вести научные исследования», «пожить студенческой жизнью», а для первых — «добиться материального благополучия», «свободно владеть иностранными языками», «стать культурным человеком», «получить возможность обучения за границей», «освоить теорию и практику предпринимательства», «добиться уважения в кругу знакомых», «продолжить семейную традицию». Тем не менее успешность обучения «коммерческих» студентов существенно хуже, чем студентов «бюджетников», особенно в престижных вузах, где высокий конкурс обеспечивает отбор наиболее сильных и подготовленных абитуриентов.

Как отмечают авторы одного из наиболее объемных исследований психологических особенностей студентов, основным фактором, обуславливающим успешность учебной деятельности, является не выраженность отдельных психических свойств личности, а их структура, в которой ведущую роль играют волевые качества (Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М., 1991). По В.А. Иванникову, человек проявляет свои волевые качества, когда совершает действие, которое изначально недостаточно мотивировано, т.е. уступает другим действиям в борьбе за «поведенческий выход». Механизмом волевого действия можно

назвать восполнение дефицита реализационной мотивации за счет намеренного усиления мотива данного действия и ослабления мотивов конкурирующих действий. Это возможно, в частности, за счет придания действию нового смысла. Большая проблема состоит в таком построении учебного процесса, чтобы студенту приходилось как можно реже преодолевать себя, силой заставлять включаться в учебную деятельность. Полностью исключить необходимость апелляции к волевым качествам студента, по-видимому, нельзя, но и сваливать все проблемы и недоработки в организации учебного процесса на лень и безволие студентов тоже недопустимо. *Мотив обучения должен лежать внутри самой учебной деятельности или как можно ближе к ее процессу.* Достичь этого можно таким путем: сделать процесс обучения максимально интересным для студента, приносящим ему удовлетворение и даже удовольствие; помочь студенту сформировать такие мотивы и установки, которые позволят ему испытывать удовлетворение от преодоления внутренних и внешних препятствий в учебной деятельности.

15.3. Проблема адаптации первокурсников к условиям вуза

Из множества проблем высшей школы в настоящее время особо выделяется комплекс сложных вопросов, связанных с трудностями первого года обучения в вузе, в частности с социальной адаптацией студентов.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) – приспособление строения и функций организма к условиям среды. Социальная адаптация рассматривается как процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды, а также как характеристика реальности, отражающая степень реализации и развития социальных потенций, возможностей человека (его способностей, знаний, умений и навыков, стремлений, целей и задач). Адаптация личности к внешним условиям выступает как одна из линий ее развития. Адаптация как процесс психологического включения личности в социальную, профессиональную среду происходит по мере того, как данная среда оказывается сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений личности.

В основе адаптации личности как динамического явления лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта. Разрешение этих противоречий путем перестройки деятельности и поведения личности, а также регулирующего влия-

ния объективных факторов на процесс взаимодействия личности и среды обуславливает динамику процесса адаптации, показателями которой выступают качественные изменения в структуре личности и моделях ее поведения в новой ситуации.

Различают несколько форм социальной адаптации: дезадаптацию, пассивную и активную.

Дезадаптация характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и решаемых проблем и, что особенно важно, неприятием норм и ценностей новой социальной среды, а в отдельных случаях и противодействием им.

Пассивная адаптация подразумевает то, что индивид принимает нормы и ценности, по принципу «Я — как все», но не стремится что-либо изменить, даже если это в его силах. Она проявляется в наличии простых целей и нетрудных видов деятельности, но круг общения и решаемых проблем шире, по сравнению с уровнем дезадаптации.

Активная адаптация прежде всего способствует успешной социализации в целом. Индивид не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на их основе. При этом у такого человека нередко формируются все новые и новые разнообразные цели, но главная из них — полная собственная реализация в новой социальной среде. Круг общения и интересов у человека с активной адаптацией широкий. В конечном счете этот уровень адаптации ведет к гармоническому единству с людьми, с собой и с миром.

Процесс адаптации как специфический момент в развитии и становлении личности студента имеет особое значение. Во-первых, потому что в ходе адаптации важно дать правильную ориентацию в системе поведения, ибо подобная ориентация надолго определяет «лицо» студента, судьбу его развития. Во-вторых, потому что в ходе этого процесса совершается важнейшее событие — формируется социально-психологическая общность студенческого коллектива.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на два вида:

1) *профессиональную*, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

2) *социально-психологическую* — приспособление индивида к группе, к взаимоотношениям с ней, а также выработка собственного стиля поведения.

Типичная структура проблем у дезадаптированной группы студентов такова:

- недостаточный уровень школьных знаний по многим дисциплинам (во многих вузах прием абитуриентов осуществляется без конкуренции);

- неумение первокурсников планировать время дня;
- неготовность работать с большим объемом новой информации;
- неготовность к выполнению высоких требований преподавателей;
- отсутствие у некоторых студентов трудолюбия, силы воли, а главное — желания учиться.

Кроме того, причинами низкой успеваемости студентов на первом курсе являются:

- существование разницы в организационных формах и методах обучения в школе и в вузе;
- отсутствие систематического контроля за самостоятельной работой;
- систематические пропуски занятий, несерьезное отношение некоторых студентов к учебе;
- психология «троечника».

Для пассивно адаптированных студентов характерны те же проблемы, но к ним можно добавить еще низкий уровень культуры общения. Для активно адаптированных остается проблема реализации себя полностью, применение своих знаний, умений, навыков в соответствии с нормами и ценностями окружающей их студенческой жизни.

Исходя из этого анализа рассматриваемой проблемы очевидно, что при работе с первокурсниками особое внимание надо обратить на ряд факторов, которые обуславливают активную (успешную) адаптацию «вчерашних» школьников к вузовской жизни.

Указанные выше проблемы, стоящие на пути к успешной адаптации первокурсника в новой среде, значительно усугубляет неупорядоченный режим учебной аудиторной и внеаудиторной нагрузки из-за неравномерной загруженности по различным дисциплинам и трудностей составления расписания занятий в связи с нехваткой учебных аудиторий.

Поскольку студенческая жизнь начинается с первого курса, то успешная, эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в вузе — это залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста.

Анализ литературы и практического опыта работы в вузе позволяет обозначить некоторые характеристики статуса студента первого курса вуза. Сутью такого социального статуса можно считать овладение нормами и функциями будущей профессиональной деятельности. К отличительным чертам статуса можно отнести:

- осознание нового качества в своей социальной позиции, повышенное чувство собственного достоинства;
- стремление закрепиться в этой новой для себя позиции;
- стремление добиться первых успехов, подтверждающих новую более высокую позицию;
- интерес и старательность в выполнении учебной и иной работы в стенах вуза;
- многообразие учебных и внеучебных интересов.

Признаками реализации нового социального статуса можно считать принятие личностью целей, ценностей и эталонов действий и поведения, характеризующих ту или иную профессиональную группу в целом.

Лучше всего к поступлению в вуз (и, следовательно, к адаптации к студенческой жизни) готовят школы «нового типа» — гимназии, лицеи, специализированные классы. Во многом это определяет и тесные организационно-педагогические связи и взаимоотношения, которые сложились между этими школами и вузами. Тем более что социальный отбор и социальное расслоение по шансам получения высшего образования все больше перемещается в средние классы школ, когда дети (да и их родители) решают, в какой школе им продолжить обучение, чтобы наверняка поступить в вуз. У выпускников школ и выпускников колледжей свои «плюсы» и «минусы» с точки зрения адаптации к студенческой жизни. У первых «плюсы» прежде всего связаны с более высокой общеобразовательной подготовкой, но они и менее самостоятельны — для них оказывается наиболее сложным является переход от более жесткого семейного и школьного контроля к более мягкому вузовскому. Выпускники колледжей лучше школьников сориентированы на профессиональную деятельность и более самостоятельны. Но им особенно нужна помощь и поддержка в учебе, на младших курсах слишком отражаются недостатки в их общеобразовательной подготовке (даже у тех, кто пришел в колледж на базе одиннадцати классов, сказывается двухлетний перерыв в систематическом изучении общеобразовательных дисциплин). В большей мере эти проблемы относятся к выпускникам средних профессиональных технических училищ, по чьим оценкам их адаптация к студенческой жизни была наиболее сложной и продолжительной.

Степень социальной адаптации первокурсника в вузе определяет множество факторов: индивидуально-психологические особенности человека, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д. Для успешной адаптации вчерашних школьников в новых условиях необходимо выявить наи-

более типичные проблемы, с которыми сталкивается большинство студентов в первый год своего обучения, и причины их возникновения. Препятствия, стоящие на пути включения молодого человека в студенческую жизнь, связаны с тем, что он приходит в вуз с уже сложившимся динамическим стереотипом. При поступлении же в вуз происходит ломка старого стереотипа и формирование нового.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива и необходимостью вхождения в новый студенческий коллектив; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к учебе в вузе; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие, и, наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями и справочниками.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Трудности возникают уже на этапе подготовки будущего первокурсника к поступлению в вуз. Выпускные экзамены, подготовительные курсы, занятия с репетиторами связаны с напряженной умственной деятельностью в стрессовых для молодого человека условиях, что в свою очередь ведет к утомлению и переутомлению.

В основе работы с первокурсниками необходимо использовать принцип постепенности, предложенный И.П. Павловым. На первом этапе применяются тесты-опросники, позволяющие провести всестороннее исследование личности учащегося. Кроме того, с помощью данных тестов выявляются трудности, возникающие на первом году обучения и снижающие академическую активность и успеваемость студентов. На втором этапе составляются рекомендации по изменению условий обучения и разработке индивидуального подхода и социально-психологической помощи студентам, а на третьем — следует внедрить полученные разработки в учебный процесс и провести исследование степени адаптации первокурсников.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы та-

кие черты личности, как готовность к учению; способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности; умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитаны навыки самообразования и самовоспитания.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, так как в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношение к учебе. Расплата наступает на сессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Процесс адаптации каждого студента идет по-своему. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники — к академической работе.

Во многих вузах обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты», выступления ведущих преподавателей в группах; знакомство с историей вуза и выпускниками, прославившими его; организация консультационных пунктов в общежитии силами преподавателей и студентов-старшекурсников; раскрытие перед студентами целей и структуры образовательного процесса в вузе, их прав и обязанностей; улучшение условий, совершенствование методов и средств обучения, увеличение доли практических занятий; помощь кураторов в организации академической группы

в целом; помощь преподавателей, старшекурсников в планировании учебной, общественной и научно-исследовательской работы студентов; консультативная помощь психолога; введение межсессионной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь.

Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает *совершенствование контроля за знаниями студентов*. Система контроля успеваемости на экзаменационных сессиях порождает нередко лишь штурмовщину, когда студент в течение нескольких дней зазубривает записанные в конспекте основные положения данного учебного курса, а после экзамена забывает их. Не случайно часть студентов не умеют работать с книгой, систематически заниматься в течение всего семестра.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т.д. Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза.

Преподаватель, читающий лекцию потоку, естественно, не может учитывать индивидуальный темп усвоения учебного материала каждым студентом, способность каждого к анализу и синтезу, уровень развития мышления. Не случайно многие студенты-первокурсники, чувствовавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия деятельности их в вузе — это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны.

Проблема адаптации студентов к обучению в вузе решается более успешно в условиях применения *инновационных моделей образования*, в частности использования информационно-компьютерных технологий обучения. Наличие сайта вуза, информация, которая имеется на кафедральной странице, особенно материалы для самостоятельной работы и подготовки к экзаменам, семинарам, зачетам, облегчают процесс активной учебной деятельности студентов. Работа студента с электронными ресурсами, самостоятельный поиск информации способствуют совершенствованию умений отбирать и структурировать необходимый для изучаемой дисциплины материал, логично излагать и аргументировать различные современные теоретические подходы к изучаемым вопросам. Использование но-

вых информационных технологий помогает студенту стать субъектом учебной деятельности и повышает его академическую активность (более подробно см. в гл. 7).

Решение проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу важно также не только потому, что ускоряется процесс «вхождения» студентов в вуз, но потому, что позволяет определить действительно посильную нагрузку первокурсников, снижению которой также способствует применение информационных технологий.

В современных условиях рыночной экономики важный дифференцирующий фактор — *материальное положение семьи* (готовность и возможность родителей помочь своему ребенку-студенту, помочь не только в оплате контракта, но прежде всего в решении сложнейших материально-бытовых проблем). Кстати, в современных условиях важно преодолевать стереотип бесплатности образования, особенно высшего. Развитие концепций «человеческого» и «социального» капитала подчеркивает не только выгодность, прибыльность инвестиций в образование, но и необходимость таких инвестиций. Тем самым образование объективно становится одной из самых затратных сфер социальной жизни. И весь вопрос в том, кто (государство, предприятия или фирмы, родители и родственники) и сколько платит за обучение? Вопрос, решение которого пока — в современных российских условиях — весьма далеко от оптимального.

При всей условности самооценок студентами семьи прослеживается четкая тенденция: чем благополучнее материальное положение родительской семьи, тем безболезненнее протекает процесс адаптации. И это еще один важный аргумент против однозначной трактовки успешности адаптации, в пользу социальной защиты малообеспеченных студентов как весьма значимого для них адаптационного фактора. В условиях растущего социального расслоения студенчества аспект социальной защиты в адаптации должен быть в поле постоянного внимания администрации и профсоюзных организаций вуза.

Позитивным результатом успешно организованного процесса адаптации является *адаптированность личности*. Она включает в себя совокупность индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих в новых условиях жизнедеятельности наибольшую успешность деятельности, значимой для данного индивида, положительное отношение к этой значимой деятельности и эмоционально-нравственную удовлетворенность профессиональным обучением в целом.

Проведенный анализ проблем психологических аспектов адаптации студентов в процессе обучения в вузе подтверждает ее сложность и многоаспектность, что в итоге доказывает необходимость систем-

ного подхода не только к определению ее сущности и содержания, но и к непосредственной организации самого процесса адаптации в вузе.

Таким образом, выявление трудностей, возникающих перед студентами на первом курсе в вузовской системе обучения, и определение путей их преодоления даст возможность повысить академическую активность студентов, успеваемость и качество знаний. Решение этой проблемы позволит избежать отчисления студентов на первом курсе, сохранить знания, полученные в средней школе, и выработанную привычку к дисциплине и труду; усилить интеллектуальный потенциал нашей страны.

В заключение необходимо подчеркнуть, что успешная реализация программы адаптации первокурсников возможна лишь при достаточной готовности членов педагогического коллектива к восприятию всех вероятных аспектов и факторов адаптации студентов к условиям вуза (включая их собственные педагогические ошибки) и к сотрудничеству с психологом, который, в свою очередь, должен иметь высокий уровень как профессиональной, так и социальной компетенции.

15.4. Типология личности студента

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, — их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, — ими можно управлять [113].

К первой категории относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять «куда я попал» и «кто меня окружает». «В чужой монастырь со своим уставом не ходят», — это студенты слышат на каждом шагу, каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения, в группах между ребятами идет «война» за право лидерства, поиск «своих» людей. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций

освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

Постепенно влияние этих факторов ослабевает и решающую роль начинают играть *факторы второй категории*. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.д. Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза. В вуз приходят совершенно различные люди с разными установками и разными «стартовыми условиями».

Различия в системах ценностей студентов и степень их личностной зрелости, именно в связи с успешностью обучения, находят свое выражение в многочисленных типологиях студентов. Основаниями для построения этих типологий выступают прежде всего отношения к профессии, учебе, науке, а также вся система жизненных ценностей и установок студентов.

Гуманитарий живет «в мире слов» — ярко выраженный вербальный тип интеллекта, широта познавательных интересов, эрудированность, владение языком, богатый словарный запас, умение соотносить конкретные и абстрактные понятия, высокоразвитое абстрактное мышление.

Естественники — высокоразвитое логическое и абстрактное мышление, способность быстро и активно сосредоточиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального, наличие высокой степени концентрации внимания, безупречная строгость и логичность. Эти качества нужны уже до поступления. Повышенная серьезность и независимость суждений. Недостаточно развитое умение общаться с людьми. Самооценочные суждения о своих социальных свойствах в основном неадекватны. Себя они знают плохо и нуждаются в помощи.

Инженеры — высокоразвитые пространственные представления и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта. Пространственные представления максимальны к поступлению и развиваются незначительно. Эти качества больше зависят от задатков. Развиваются положительные отношения к социальным нормам, повышается эффективность учебы. Однако узки познавательные интересы. Снижено внимание к политике и философским проблемам.

В этом отношении очень интересен анализ студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы*.

Первую группу составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. Эта группа самая многочисленная. В нее входит около трети общего числа студентов. Для них интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней — самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы.

Вторая группа — это студенты, ориентированные на бизнес. Она составляет около 26% общего числа опрошенных. Отношение к образованию у них совсем иное: для них оно выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.д. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем студенты первой группы.

Третья группа — студенты, которых, с одной стороны, можно назвать неопределившимися, с другой — задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» — они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у студентов первых групп. Возможно, их самоопределение произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен.

С появлением коммерческого набора в вуз пришли обеспеченные студенты, не привыкшие отказывать себе ни в чем, уверенные в правильности своего профессионального выбора (62–77%), хорошо осведомленные о специфике будущей профессиональной деятельности (самооценка в среднем выше на 10%, чем у «бюджетников»). Эти студенты, вдохновляемые примером родителей-предпринимателей, без страха глядят в будущее, имеющее для них четко прорисованную профессиональную перспективу.

Существуют также качественные различия, в частности результаты анализа статистических данных показывают, что у «коммерческих» студентов более ярко выражено стремление к достижению успеха в сфере бизнеса (9–18,5%), в связи с чем они выше, чем «бюджетные» студенты, оценивают значимость хорошего образования,

* См. Социология молодежи. — М., 1997.

профессиональной подготовки (30,5–40%), свободного владения иностранными языками (22–37%), духовно и культурно богатой жизни (36–44%).

Выявились также различия в структуре мотивации получения высшего образования у сравниваемых групп студентов: «бюджетники» в целом высказали более традиционные установки – получить диплом (4–14%), приобрести профессию (56–62%), вести научные исследования (5–15%), пожить студенческой жизнью (8–18%), тогда как у «коммерческих» студентов доминирует стремление добиться материального благополучия (43–53%), свободно овладеть иностранными языками (17–41%), стать культурным человеком (33–39%), получить возможность обучения, работы за границей (20–29%), освоить теорию и практику предпринимательства (10–16%), добиться уважения в кругу знакомых (10–13%), продолжить семейную традицию (6–9%).

Контингент «коммерческих» студентов в большинстве своем представлен выпускниками средних школ, хотя среди них несколько больше лиц, имеющих опыт трудовой (производственной) деятельности в отраслях народного хозяйства, чем среди «бюджетников». Среди их родителей значительно больше предпринимателей, бизнесменов (14–16%), работников кооперативов, акционерных обществ, совместных предприятий (11–17%), высших государственных служащих. Именно для данной социальной группы посильна оплата высшего образования. Достаток в этих семьях значительно выше. Каждый седьмой «коммерческий» студент имеет собственный ежемесячный заработок, а каждый десятый – доход от самостоятельного предпринимательства.

По числу вузовских отличников они уступают «бюджетным» студентам.

Следует выделить несколько больше типов современных студентов, чем простое деление на «бюджетных» и «коммерческих», причем эти типы встречаются и в той, и в другой из описанных групп.

Первый тип условно можно назвать «предпринимателем». Этот студент предпочитает достижение успеха в сфере бизнеса, получает высшее образование для того, чтобы освоить теорию и практику предпринимательства, быстро продвигаться по службе, заниматься руководящей, организаторской деятельностью, он уверен в правильности выбора специальности, обучения, соответствии ему своих способностей, но в то же время он более критичен к своему учебному заведению, лучше знает специфику профессии (возможности профессионального роста, размер заработной платы, условия труда, перспективы служебной карьеры), не опасается безработицы, у не-

го более развиты (по самооценке) такие актуальные личностные качества, как индивидуализм, профессионализм, предприимчивость, самостоятельность, способность менять взгляды при смене обстоятельств, быстрая адаптация и легкая вживаемость в новые условия.

Второй тип с той же долей условности называют «эмигрант». Высшее образование «эмигранты» в большей мере получают для того, чтобы свободно овладеть иностранными языками, получить возможность обучения и работы за границей. Они уверены в правильности собственного выбора специальности и в соответствии ему своих способностей, а также в возможности вуза дать им подготовку на необходимом уровне. У них хорошо развиты (по самооценке) индивидуализм, жизненный оптимизм, легкая вживаемость в новые условия.

Обоим этим типам противостоит «традиционалист». Он ценит хорошее образование, профессиональную подготовку, получает высшее образование для того, чтобы иметь диплом, вести научные исследования, менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, больше опасается безработицы, у него сильно развиты профессионализм и работоспособность, менее — предприимчивость, способность рисковать, менять взгляды при смене обстоятельств, вживаться в новые условия.

По отношению к учебе ряд исследователей выделяют пять групп.

1. Студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них — необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Их интересы затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями с товарищами, проверяют достоверность своих знаний.

2. Студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы студентов характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных учебных дисциплин. Вот почему они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности — лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют.

3. Студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний — только необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со своей специальностью; в то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам учебного плана.

4. Студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они несистематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы.

5. Лодыри и лентяи, которые пришли в вуз по настоянию родителей или за компанию с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты», им помогают товарищи и зачастую они дотягивают до диплома.

При разработке типологии студентов В.Т. Лисовский [76] выделил четыре группы качеств, которые должны наиболее полно характеризовать студента, а именно ориентацию на: 1) учебу, науку, профессию; 2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию); 3) культуру (высокую духовность); 4) коллектив (общение в коллективе). Разработанная им типология студентов выглядит следующим образом.

1. *Гармоничный* — выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.

2. *Профессионал* — выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него — хорошая учеба. Пользуется уважением в коллективе.

3. *Академик* — выбрал свою специальность осознанно. Учится только на отлично. Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.

4. *Общественник* — ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.

5. *Любитель искусств* — учится обычно хорошо, однако в научной работе участвует редко, поскольку его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Ему свойственны развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.

6. *Старательный* — выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, задолженностей чаще всего не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.

7. *Середняк* — учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.

8. *Разочарованный* — человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Но убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.

9. *Лентяй* — учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном признании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к балласту. Иногда норовит словить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

10. *Творческий* — ему свойствен творческий подход к любому делу — будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому обычно учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это неинтересно».

Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.

11. *Богемный* — как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. Обо всем наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом модными течениями. Всегда имеет свое мнение, отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных дискотек.

Любопытно привести мнения студентов относительно самих себя. В своей студенческой среде они выделяют такие группы:

1) *отличники-зубрилы* — те, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов, они очень дисциплинированы, из них выбирают старост;

2) *отличники-умные* — те, которые обладают высоким интеллектом, сильной школьной базой и своими вопросами могут поставить некоторых преподавателей в неловкое положение. Они считают: «К чему ходить на каждое занятие, ведь мы и так умные». Вообще учатся по принципу «всего понемножку»;

3) *труженики* — студенты, которые постоянно учатся, но в силу своих умственных способностей успехами в учебе не блещут;

4) *случайные* — контингент разнообразный: девушки, которые хотят стать дипломированными женами; парни, косящие от армии, и т.д.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы особенности развития личности студента?
2. Объясните факторы, влияющие на успешность обучения студентов.
3. Каковы причины низкой успеваемости первокурсников?
4. Как ускорить процесс адаптации первокурсников к условиям вуза?
5. Раскройте типологию личности студента по различным основаниям.

Глава 16

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

16.1. Малая группа как социально-психологический феномен

Малая группа — это общность людей, которые взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждый оказывает влияние на остальных и сам находится под их влиянием. Известный психолог Г.М. Андреева дает такое определение этому понятию: «Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [9, с. 237]. Малая группа представляет собой небольшое объединение людей (от двух до тридцати человек), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом. Примерами малых групп являются: семья, класс школьников, студенческая группа, бригада рабочих, коллектив отдела, спортивная команда и т.д.

Каждый человек живет и действует в различных группах; например, руководитель, являясь членом (главой) семьи, трудится в организации и входит в состав коллектива; он же, занимаясь спортом, может выступать членом команды или в свободное время участвовать в какой-либо группе по интересам (политический или профессиональный клуб, кружок технического или художественного творчества, группа музыкантов).

Малой группе присущи следующие признаки:

- совместная деятельность или непосредственное общение членов группы;
- осознание отдельными индивидами своей принадлежности к группе (чувство «мы»);
- наличие между индивидами определенных отношений;
- психологическая и поведенческая общность людей в группе (общность цели, интересов, норм, установок, нравов и т.д.).

В социальной психологии при классификации групп выделяют следующие их виды:

1) первичные и вторичные (вторичная группа состоит из нескольких первичных групп);

2) формальные (официальные) и неформальные (неофициальные). Формальная группа (оформленная организационно) создается для выполнения конкретных видов деятельности, неформальная — возникает на основе общения, общих интересов, взаимных симпатий;

3) референтные группы и группы членства. Референтной для индивида называют группу, которая является образцом, эталоном или критерием для оценки его личного поведения.

Малая группа, являясь структурной единицей коллектива организации, прежде всего выступает в качестве субъекта совместной деятельности. Следовательно, при анализе и характеристике малой группы следует раскрывать компоненты деятельности (цели, мотивы, предмет и др.), которые являются общими для всех входящих в нее студентов (первичный студенческий коллектив). Общность содержания и структуры деятельности групп порождает и общность ее психологических характеристик. К последним, в частности, относятся групповые потребности и интересы, групповые цели, групповые ценности, групповые нормы поведения и т.д.

Социально-психологическая характеристика малой группы включает также анализ происходящих в ней явлений и процессов. Рассмотрим эти вопросы более подробно.

Для характеристики места каждого человека в структуре внутригрупповых отношений психологи пользуются такими понятиями, как «позиция», «статус» и «роль».

Позиция — это понятие, обозначающее официальное положение человека в той или иной подсистеме отношений. В трудовом коллективе, например, позиция работника определяется его должностью и связями с остальными членами коллектива.

Статус индивида в группе — это реальная социально-психологическая характеристика его положения в системе внутригрупповых отношений, степень авторитарности для остальных членов группы. Когда о менеджере, например, говорят, что он имеет высокий статус в коллективе, то под этим подразумевается, что он пользуется признанием и авторитетом среди сотрудников и способен оказывать на них существенное психологическое влияние.

Следующее понятие, характеризующее положение индивида в группе, — это роль. В социальной психологии *роль определяется как нормативно заданный образец поведения, ожидаемого от члена группы в соответствии с его статусом* (роль отца в семье, роль лидера

в группе, роль менеджера в коллективе и т.д.). Войдя в определенную роль в данной группе, человек постепенно привыкает к ней и действует согласно ожидаемым требованиям группы.

В малой группе происходят различные процессы взаимодействия и взаимовлияния индивидов, называемые динамическими (изменяющиеся, находящиеся в движении, в развитии). Важнейшими из них являются: процесс образования и развития малой группы, феномен группового давления, групповая сплоченность, процессы лидерства и принятия группового решения.

В условиях учебного процесса образование (создание) малой группы обуславливается неформальным общением студентов. Объединившись для совместной учебной деятельности, студенты общаются между собой, вырабатывают общие цели, задачи, нормы и правила поведения, распределяют роли, находят общие интересы. При этом между ними устанавливаются определенные отношения (например, взаимоуважение, симпатия или антипатия, стремление подражать, помочь или мешать). При целенаправленной организаторской и воспитательной работе преподавателя (куратора) группа, состоящая из совершенно разных людей, постепенно может развиваться до сплоченного коллектива, представляющего единый социально-психологический организм.

На определенном этапе своего развития группа начинает обладать социально-психологической общностью, т.е. единством целей, социальных потребностей, интересов, ценностных ориентаций, мнений, норм поведения и т.д. Если в группу приходит новый индивид, он начинает испытывать психологическое воздействие группы в форме требований соблюдать групповые нормы поведения, т.е. испытывает групповое давление. Мера подчинения индивида групповому давлению называют конформностью. *Конформность, или конформное поведение индивида, — это принятие им групповых норм, ценностей, мнений, требований.* Противоположными конформности качествами личности являются независимость, самостоятельность мышления и поведения, устойчивость к групповому поведению.

Ярким примером высокого уровня групповой сплоченности является отношение работников — членов группы в японских организациях. В Японии превалирует групповая психология (а не психология индивидуализма), т.е. ориентация на группу, предпочтение интересов группы личным интересам. Работники трудятся под девизом «Успехи твоей группы — это твои успехи!».

Каждая группа принимает цели и задачи своей организации, нацеливается на деятельность, способствующую ее успеху, возвышению и развитию. Работа в организации (фирме) воспринимается

как работа не на кого-то, а на всех, в том числе и на себя. В связи с этим японец считает себя не просто работником, а неотъемлемой составной частью фирмы. Преданность идеалам фирмы проявляется как преданность группе, затем своему отделу, предприятию в целом. К групповым нормам поведения японцы приучаются с детского сада, с школьной скамьи. Структурно представляя пирамиду, японская фирма складывается из множества малых групп. Во всех группах действуют старшие и младшие (ведущие и ведомые). Первые старше по возрасту и имеют большую выслугу лет, они более опытные и мудры, им подчиняются, их уважают. В результате складывается монолитная статусно-ролевая структура поведения.

Формирование и развитие малой группы непосредственно связаны с процессом лидерства и руководства. Лидер трактуется как такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для решения конкретной задачи. Б.Д. Парыгин выделяет следующие различия лидера и руководителя: 1) лидер выдвигается стихийно, а руководитель группы назначается или выбирается официально; 2) лидер осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе, а руководитель устанавливает официальные (служебные) отношения; 3) руководитель, в отличие от лидера, обладает властными полномочиями и может использовать широкую систему санкций; 4) лидерство является процессом менее стабильным по сравнению с руководством, так как зависит только от взаимоотношений индивидов в группе; 5) деятельность лидера осуществляется в малой группе, а сфера деятельности руководителя значительно шире — он выступает представителем группы в других социальных организациях (в других подразделениях, в вышестоящей организации и т.д.) [110].

16.2. Социально-психологическая характеристика студенческой группы (коллектива)

Коллектив — это социальная группа людей, объединенная для реализации общественно значимых целей. В социальной психологии коллективом называют группу высокого уровня развития, где межличностные отношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности. Формирование коллектива связано с включением его членов в совместную социально значимую деятельность, особым образом организованную и управляемую.

В зависимости от вида деятельности членов коллектива различают трудовые, научные, студенческие, спортивные, воинские и другие коллективы. Предметом их изучения являются особенности организации труда, например организация совместной деятельности студентов, их сотрудничество, степень их сплоченности и взаимной ответственности; социально-демографические, социальные и психологические особенности членов коллектива. Высокая степень однородности коллектива по таким признакам, как пол, возраст, образование, и наличие на этой основе общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций является фактором, способствующим возникновению тесных связей между студентами. Наиболее благоприятным для установления неформальных отношений, по мнению психологов, является коллектив, состоящий из 7–15 человек.

Кроме социальной и организационной структуры предметом социально-психологического анализа студенческого коллектива является социокультура организации.

Социокультура — это социально-психологический компонент организации, ее духовное и идеологическое содержание. По своему содержанию социокультура представляет собой систему господствующих в организации ценностей, мнений и норм поведения. Слово «культура» здесь означает понимание того, как следует работать или учиться в плане достижения целей организации (учебного заведения). Социокультура организации часто определяется понятием «корпоративный дух», означающим кодекс поведения всех сотрудников. В основе корпоративного духа вуза лежит преданность преподавателей и студентов идеалам, целям, нормам поведения, ценностям, отношениям, принятым в данном вузе. Корпоративный дух вуза прежде всего проявляется в виде трехслойной структуры идентификации сотрудников, преподавателей и студентов с коллективом деканата и, наконец, с вузом. Ярким примером наличия корпоративного духа фирмы являются кодексы поведения (кредо) на японских предприятиях. Там среднестатистический кодекс поведения включает примерно следующее:

1. Отношение к фирме — преданность, благодарность.
2. Отношение к работе — усердие, ответственность, исполнительность, бережливость, чувство гордости за работу.
3. Отношение к старшим — уважение, учтивость.
4. Отношение к сослуживцам — сотрудничество, признание заслуг.

Для усиления корпоративного духа на японских предприятиях используется соответствующая (фирменная) форма одежды; у некоторых фирм есть свои гимны, которые исполняются перед началом работы.

Таким образом, можно утверждать, что только та социокультура оказывает положительное влияние на организацию, которая поддерживает ее цели, имеет широкий охват членов коллектива и реализуется в их отношениях к труду, во взаимоотношениях друг с другом, в культуре труда, общения и отдыха, в культуре руководства и т.д.

Одной из основных социально-психологических характеристик студенческой группы является ее сплоченность. Сплоченность группы характеризует степень интеграции ее состава относительно целей групповой деятельности и ценностей, связанных с этой деятельностью. На сплоченность студенческой группы влияют следующие факторы:

- состав группы (число членов, половозрастной состав, уровень их культуры, образования и т.д.);
- индивидуально-психологические особенности каждого индивида в группе;
- сходство отношений к групповым целям, социальных потребностей, взглядов, ценностей, установок, норм и др.;
- удовлетворенность групповой деятельностью и межличностными отношениями;
- стиль педагогического руководства и участие членов группы в выработке решений (по отношению к учебным проблемам);
- структурные свойства группы (статусно-ролевые аспекты, характер взаимосвязей членов группы, особенности межличностных отношений).

Главным фактором образования (формирования) сплоченной группы, в том числе и сплоченного коллектива, выступает совместная деятельность индивидов.

Сплоченность группы включает три аспекта жизнедеятельности коллектива: 1) межличностные эмоциональные взаимоотношения людей; 2) структуру взаимодействия между ними в процессе совместной деятельности; 3) характер их ценностных ориентаций, установок и нормативных представлений (групповых норм поведения).

В первом случае групповая сплоченность понимается как привлекательность группы для членов коллектива, показателями которой выступают либо уровень взаимной симпатии в их отношениях, либо степень полезности группы для них (чем больше число тех, кто удовлетворен своим пребыванием в группе, тем выше сила ее притяжения, а следовательно, и сплоченность). Во втором случае групповая сплоченность понимается как оптимальное сочетание индивидуальных действий в условиях совместной деятельности членов коллектива, согласованность их функционально-ролевого поведения при решении общей задачи. В третьем случае групповая сплоченность

рассматривается как степень совпадения представлений, ориентаций, позиций, мнений членов группы по отношению к объектам (явлениям, событиям, ценностям и др.), наиболее значимым для групповой жизнедеятельности. Ценностно-ориентационное единство как интегральный показатель сплоченности членов коллектива является следствием активной совместной трудовой деятельности. Именно совместная (коллективная) трудовая деятельность служит основой общения между членами коллектива и становится источником интенсификации связей между ними.

Одним из компонентов групповой сплоченности является *психологическая совместимость членов группы*, которая определяется как эффект их взаимодействия, характеризующийся максимально возможной удовлетворенностью их друг другом. Особенность психологической совместимости состоит в том, что контакт между людьми опосредован их действиями, мнениями и оценками. Оптимальное сочетание их свойств обеспечивает эффективную трудовую деятельность, общение и взаимопонимание.

Повышение уровня сплоченности студенческого коллектива является особой заботой сотрудников деканата и преподавателей. Основными способами решения этой задачи являются:

- широкое применение коллективных форм организации совместной деятельности преподавателей и студентов;
- создание системы материальной, информационной, организационной взаимосвязанности членов коллектива;
- обеспечение компетентного руководства коллективом и положительного личного примера руководителей и преподавателей;
- целенаправленная воспитательная работа, превращение студенческого коллектива в субъект управления и воспитания;
- систематическое улучшение условий и организации учебы, вовлечение преподавателей и студентов в разнообразные формы управления учебным процессом и общественной работой;
- организация неформального общения студентов, преподавателей и сотрудников, создание условий для досуга, художественного творчества, физической культуры и спорта.

Ввиду того, что любой коллектив создается для совместной деятельности, характеристика коллектива должна включать анализ его деятельности. Например, сюда относятся такие сведения, как содержание, характер и условия труда, состояние трудовой и учебной дисциплины, культура труда и быта студентов, эффективность коллективной трудовой деятельности и др. Результат и эффективность учебы студенческого коллектива определяются прежде всего показателями обученности — уровнем усвоения знаний, умений и навыков.

Социально значимой характеристикой студенческого коллектива являются такие показатели, как уровень культуры, состояние здоровья, удовлетворенность учебной и отношениями, степень удовлетворения духовных и социальных потребностей и интересов, степень реализации своих знаний, умений и способностей, состояние социально-психологического климата. Учитывая исключительно важное значение такой характеристики студенческого коллектива (любой малой группы), как социально-психологический климат, рассмотрим этот вопрос более подробно.

16.3. Социально-психологический климат коллектива

В литературе по социальной психологии и психологии управления понятие «социально-психологический климат», используется наряду с такими понятиями, как «морально-психологический климат», «психологическая атмосфера», «нравственный климат» и т.д. Все эти понятия характеризуют межличностные отношения членов малой группы (коллектива), их отношение к труду, настроение.

Социально-психологический климат — это преобладающий и относительно устойчивый психологический настрой членов коллектива, проявляющийся во всех многообразных формах их жизнедеятельности. Он проявляется в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, характер межличностных отношений, самочувствие и оценка условий жизни работы в коллективе.

Структура социально-психологического климата определяется системой сложившихся в коллективе отношений между его членами и может быть охарактеризована элементами, представляющими собой синтез общественных и межличностных отношений. Единство этих отношений предстает в виде взаимоотношений людей (сотрудничества, соревнования, сплоченности, совместимости, дружбы и др.)

Социально-психологический климат является одним из наиболее подвижных и значимых компонентов в структуре социально-психологических условий, а также важнейшим фактором всей жизнедеятельности студенческого или педагогического коллектива. Его особая значимость в общей системе условий существования каждого члена коллектива определяется тем, что он характеризует непосредственно стороны жизнедеятельности человека.

Нормальный социально-психологический климат является необходимым условием общения и образовательной деятельности коллектива. По отношению к отдельному индивиду он реализует функцию обратной связи с окружающими через общение, общественное мнение, отношения, сотрудничество, сопереживание и т.д. От него зависят не только настроение и самочувствие человека, но и про-

изводительность труда, а также качество работы. Исследованиями психологов установлено, что при благоприятном социально-психологическом климате производительность труда возрастает на 15–20%, а при его ухудшении снижается на 20–25%. Здоровый климат усиливает интерес к работе, повышает жизненный тонус, вызывает у людей удовлетворенность трудом, радость от общения с коллегами и от достигнутых результатов.

Социально-психологический климат является не только фактором роста производительности учебного труда, мобилизации внутренних резервов студенческого коллектива, но и средством воспитания положительного отношения к учебе, укрепления учебной дисциплины и повышения творческой активности студентов. Благоприятный социально-психологический климат способствует раскрытию творческого потенциала каждого члена коллектива, воспитанию и развитию положительных черт личности — уважения к человеку, чувства товарищества, дисциплинированности, ответственности, требовательности к себе и другим, принципиальности и т.д.

Таким образом, социально-психологический климат играет огромную роль в жизнедеятельности студенческого коллектива. Следовательно, формирование нормального климата в коллективе — одна из важнейшей задач преподавателей и руководства деканата (вуза).

Основная цель формирования нормального социально-психологического климата — создание социально-психологических условий жизнедеятельности студенческого коллектива. Благоприятный социально-психологический климат характеризуется такими признаками, как сплоченность коллектива, активное его участие в управлении учебным процессом и общественными делами, сотрудничество и взаимопомощь членов коллектива, высокая продуктивность коллективной работы, высокий уровень развития межличностных контактов, взаимная доброжелательность, чуткость во взаимоотношениях, удовлетворенность членов коллектива межличностными отношениями, их терпимость по отношению друг к другу, защищенность личности в коллективе.

Какие факторы влияют на состояние социально-психологического климата коллектива?

Принято различать внешние и внутренние факторы, влияющие на состояние социально-психологического климата коллектива.

К *внешним факторам* относятся воздействия со стороны макросреды, в которой функционирует данное учебное заведение. Сюда относятся: политическая обстановка в стране и в регионе, экономическая ситуация, деятельность вышестоящих организаций, государственных органов управления, городская инфраструктура (транспорт, торговля, энергетика и пр.).

Следует отметить, что экономический кризис, поразивший все отрасли народного хозяйства России, крайне негативно повлиял на социально-психологический климат в организациях и в масштабе всей страны. Инфляция, рост безработицы, низкий уровень оплаты труда, ее задержки, социальная несправедливость, рост преступности, злоупотребления властных структур, руководителей и чиновников на всех уровнях управления порождают у большинства людей апатию, озлобленность, нервозность и другие отрицательные чувства.

К внутренним факторам, т.е. к воздействиям со стороны микро-среды, относятся: комплекс психолого-педагогических, технико-технологических, санитарно-гигиенических и организационных элементов образовательного процесса; содержание, организация и условия учебного труда; жилищно-бытовые условия студентов и преподавателей; стиль педагогического руководства; индивидуально-психологические особенности преподавателей и студентов; работа общественных организаций и т.д.

Каковы пути регуляции и улучшения социально-психологического климата?

Наиболее эффективными методами и средствами улучшения его состояния, по нашему мнению, являются:

- систематическое улучшение организации и условий учебы путем решения комплекса педагогических, технических, технологических, экономических, организационных и санитарно-гигиенических задач;
- представление студентам большей самостоятельности при выборе заданий, средств и режима учебы;
- улучшение жилищно-бытовых условий студентов и преподавателей, медицинского и бытового обслуживания;
- совершенствование системы материального и морального стимулирования;
- совершенствование методов и стиля педагогического руководства, принципиальность, требовательность, чуткость и внимательность к людям.

Для улучшения взаимоотношений людей рекомендуется также использовать специальные психолого-педагогические методы: социально-психологический тренинг, ролевые игры, собрания, дискуссии, аутогенную тренировку, создание комнаты психологической разгрузки, изменение обстановки и интерьера в учебных и бытовых помещениях, использование средств массовой информации и т.д. Нормализации социально-психологического климата в коллективе способствуют также организация совместного отдыха студентов,

спортивных состязаний, клубов по интересам, развитие художественной самодеятельности, технического творчества и других форм самовыражения и общения людей.

Учитывая большое социально-экономическое значение социально-психологического климата для жизнедеятельности студенческого и педагогического коллектива, можно предположить, что создание благоприятного климата является важнейшей задачей не только руководителя вуза, но и всего коллектива. Со стороны руководителя важно показать личный пример в установлении нормальных взаимоотношений с подчиненными, в уважении достоинства личности сотрудников и студентов, его профессионального мастерства и личностных качеств, в соблюдении нравственных норм и требований законов.

Большое значение в этом плане имеют справедливость в материальном и моральном стимулировании труда, участие руководителя в общественных делах коллектива, целенаправленная воспитательная работа среди сотрудников, неформальное общение с ними на работе и вне организации, проведение собраний, совещаний и дискуссий, участие в организации и проведении разных мероприятий, не связанных с образовательным процессом (спортивные состязания, праздники, игры, посещение театральных и концертных залов, коллективный выезд на природу и т.д.)

Что касается самих студентов, преподавателей и сотрудников, то они также должны проявлять заинтересованность и активность в этих мероприятиях, расширять межличностные контакты, налаживать отношения друг с другом, развивать в себе лучшие качества для общения, сотрудничества, взаимопонимания, взаимопомощи.

Таким образом, деятельность руководителей вуза, деканатов, кафедр, преподавателей, студентов и сотрудников (всего коллектива) по формированию нормального социально-психологического климата сложна и многоаспектна. Она охватывает психолого-педагогическую, управленческую, организационно-техническую, нравственную и другие сферы жизнедеятельности студентов, преподавателей и сотрудников.

16.4. Конфликты в коллективе и способы их разрешения

Конфликт в коллективе представляет собой осознанное столкновение, противоборство людей из-за несовпадения их интересов, целей, взглядов, установок, стремлений и т.д. Как правило, конфликту предшествует определенный период скрытого нарастания напряженности, недовольства, трудностей, который называют конфликтной ситуацией.

В зависимости от характера влияния на развитие коллектива различают конструктивные и деструктивные конфликты. *Конструктивные* конфликты связаны с разногласиями по принципиальным вопросам жизни коллектива, организации труда и управления производством. Они способствуют вскрытию и устранению имеющихся недостатков, служат источником развития коллектива.

Деструктивные конфликты выполняют отрицательную функцию. Они возникают из-за резкого расхождения взглядов, интересов и стремлений людей, являются результатом постановки эгоистических целей, нарушения социальных норм поведения со стороны отдельных членов коллектива, непонимания индивидуально-психологических особенностей человека, а иногда из-за психологической несовместимости людей, их тяжелого характера. Деструктивные конфликты ослабляют ценностно-ориентационное единство группы, ухудшают социально-психологический климат в коллективе, понижают эффективность его деятельности. Психологическими исследованиями установлено, что потери рабочего времени от конфликтов составляют около 15% общего рабочего времени, а производительность труда по тем же причинам снижается на 20% и более.

В основе любого конфликта могут лежать организационные или межличностные причины. К организационным причинам относятся: игнорирование отдельными студентами требований учебного заведения (нарушения учебной дисциплины, некачественное выполнение своих обязанностей и т.д.); плохое организационное обеспечение учебного процесса; неправильное нормирование и стимулирование учебного труда.

Межличностные конфликты возникают из-за антипатии, личной неприязни друг к другу на основе несовпадения ценностей, установок, норм поведения и др. Межличностные конфликты могут возникать: из-за непонимания друг друга и недостаточного общения; различия в планах, интересах и оценках; неверных суждений в отношении чьих-либо действий; отсутствия сочувствия нуждам и желаниям других людей; особенностей характера человека (например, мстительность, обидчивость, вспыльчивость и др.); недостойного поведения людей (нечестность, высокомерие, грубость). Кроме того, межличностный конфликт может быть следствием организационного конфликта, когда принципиальные разногласия на деловой основе переходят во взаимную личную неприязнь или вражду.

Причинами межличностных конфликтов являются также недостаточность общей культуры, низкий уровень воспитания и культуры профессионального общения людей, неумение вести дискуссию, корректно спорить и убеждать, нежелание преподавателя признать

за студентом иметь право на собственную точку зрения, нежелание учесть интересы, стремления всех студентов, участвующих в коллективной деятельности.

Всякий реальный конфликт развивается и протекает во времени, т.е. представляет собой процесс. В динамике конфликта обычно выделяют четыре стадии.

1. Возникновение объективной конфликтной ситуации. Сущность ее в коллективе имеет множество разновидностей (организационные, производственные, межличностные).

2. Осознание ситуации как конфликтной хотя бы одним из ее участников. Осознание ситуации как конфликтной всегда сопровождается эмоциональным напряжением.

3. Переход к конфликтному поведению. Конфликтное поведение представляет собой реальные действия сторон, направленные на блокирование достижения целей противостоящей стороны и реализацию собственных намерений.

4. Разрешение конфликта может иметь различные исходы в зависимости от предметного содержания, наличия объективных возможностей для их разрешения, участников и условий протекания конфликта, а также деловых и личностных качеств лиц, в обязанности которых входит поиск путей разрешения конфликтов. Диапазон возможных исходов включает: полное прекращение конфронтации путем взаимного примирения сторон, компромисс путем частного удовлетворения притязаний обеих сторон, разрешение конфликта на деловой основе, наказание участников конфликта, проведение профилактической и воспитательной работы.

Для своевременного и справедливого разрешения конфликта необходимо прежде всего разобраться в причинах его возникновения, уяснить мотивы поступков в конфликте, определить направленность конкретных действий его участников.

Определенный интерес представляет конфликт типа «индивид — группа». Такой конфликт возможен в тех случаях, когда индивид обладает сравнительно высоким статусом. В этом отношении типичным является конфликт между преподавателем и студенческой группой (коллективом).

С целью профилактики и разрешения конфликтных ситуаций преподавателю рекомендуется проанализировать следующие характеристики группы:

- 1) содержание и условие деятельности, режим работы, взаимодействие с другими группами;
- 2) социальную структуру (состав) группы;
- 3) уровень социального развития группы, распределение функций, наличие лидера;

- 4) состояние социально-психологического климата в группе;
- 5) мотивацию учения;
- 6) индивидуально-психологические особенности членов группы;
- 7) деятельность общественных организаций в коллективе.

Чтобы получить объективную и всестороннюю картину происходящего, рекомендуется выслушать всех участников конфликта, проявляя при этом беспристрастность и сдержанность.

Важнейшим направлением деятельности преподавателя (куратора) является профилактика и предотвращение конфликтных ситуаций. В этих целях при распределении заданий целесообразно учитывать индивидуально-психологические особенности исполнителей (способности, склонности, черты характера и др.), стремиться к справедливому, равномерному распределению заданий.

Взаимоотношения в коллективе во многом зависят от психологически грамотной организации контроля исполнения. Каждый студент должен четко знать сроки и виды проведения контроля, а также требования к объему и качеству выполнения заданий. При оценке сделанной работы следует отдавать предпочтения поощрению — всякая хорошо и добросовестно выполненная работа должна быть отмечена.

Известный американский психолог Д.Г. Скотт, консультант по маркетингу, управлению и конфликтологии, предлагает ряд способов разрешения конфликтов [144]. Так, для преодоления конфликтных ситуаций он рекомендует контролировать эмоциональную сферу, в частности подавлять свое раздражение, спокойно выслушивать другого человека, охваченного гневом, раздражением или страхом, проявлять самообладание, постараться успокоить собеседника. Если же этого достичь не удастся, то лучше на время уйти от разговора и вернуться к обсуждению проблемы через несколько дней.

По мнению Скотта, другими способами разрешения конфликтов являются:

- определение, обсуждение и удовлетворение интересов другого человека (в некоторых ситуациях необходимо отдать приоритет его интересам);
- улучшение процесса общения между конфликтующими сторонами (проявление внимания, заинтересованности, уважения и сочувствия к собеседнику);
- выбор стиля поведения, соответствующего конфликтной ситуации (конкуренция, уклонение, приспособление, сотрудничество или компромисс).

Д.Г. Скотт подчеркивает, что каждый человек способен действовать решительно для преодоления конфликтов. Ключ состоит в том, чтобы взглянуть на конфликт как на задачу, которая должна быть решена: в первую очередь определить причину конфликта, а затем применить соответствующую технику (методику) решения конфликтной задачи.

В современном менеджменте высказывается мнение, что некоторые конфликты (особенно конструктивные) не только возможны, но и желательны. Проблема заключается в том, чтобы научиться управлять процессами возникновения и разрешения конфликтов.

Управление конфликтами — это целенаправленное воздействие по устранению (минимизации) причин, породивших конфликт, или на коррекцию поведения участников конфликта. Разработаны различные методы управления конфликтами, в том числе:

- внутриличностные, т.е. методы воздействия на отдельную личность;
- структурные, т.е. методы по устранению организационных конфликтов;
- межличностные методы или стили поведения в конфликтах;
- переговоры;
- ответные агрессивные действия (эту группу методов применяют в крайних случаях, когда исчерпаны возможности всех предыдущих групп).

Внутриличностные методы. Суть методов состоит в умении правильно организовать свое собственное поведение, высказать свою точку зрения, не вызывая защитной реакции со стороны другого человека. Некоторые авторы предлагают использовать способ передачи другому лицу вашего отношения к определенному предмету без обвинений и требований, но так, чтобы другой человек изменил свое отношение. Этот способ помогает человеку удержать позицию, не превращая другого в своего врага, и может быть полезен в любой обстановке, но не особенно эффективен, когда человек рассержен, раздражен, недоволен. Следует сразу оговориться, что применение данного подхода требует практики и навыков, но это бывает оправданным в дальнейшем.

Метод позволяет высказать личности свое мнение о создавшейся ситуации, выразить свои пожелания. Это особенно полезно, когда человек хочет передать что-то другому, но не хочет, чтобы тот воспринял сказанное негативно и перешел бы в атаку.

Межличностные методы. При создании конфликтной ситуации или в начале развертывания самого конфликта его участникам необходимо выбрать форму, стиль своего поведения с тем, чтобы это в наименьшей степени отразилось на их интересах.

Уклонение (избегание, уход). Данная форма поведения выбирается тогда, когда индивид не хочет отстаивать свои права, сотрудничать для выработки решения, воздерживается от высказывания своей позиции, уклоняется от спора. Этот стиль предполагает тенденцию ухода от ответственности за решение. Такое поведение возможно, если исход конфликта для индивида не особенно важен либо ситуация слишком сложна и разрешение конфликта потребует много сил у его участников, либо у индивида не хватает власти для решения конфликта в свою пользу.

Противоборство, конкуренция. Характеризуется активной борьбой индивида за свои интересы, с применением всех доступных ему средств для достижения поставленных целей: власти, принуждения, иных способов давления на оппонентов, а также зависимости от него других участников конфликта. Ситуация воспринимается индивидом как крайне значимая для него, как вопрос победы или поражения, что предполагает жесткую позицию по отношению к оппонентам и непримиримый антагонизм к другим участникам конфликта в случае их сопротивления.

Уступчивость, приспособление. Действия индивида направлены на сохранение или восстановление благоприятных отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов. Данный подход возможен, когда вклад индивида не слишком велик или когда предмет разногласия более существен для оппонента, чем для индивида. Такое поведение в конфликте используется, если ситуация не особенно значима, если важнее сохранить хорошие отношения с оппонентом, чем отстаивать собственные интересы, либо если у индивида мало шансов на победу, мало власти.

Сотрудничество. Индивид активно участвует в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия, не забывая при этом свои интересы. Предполагается открытый обмен мнениями, заинтересованность всех участников конфликта в выработке общего решения. Данная форма требует положительной работы и участия всех сторон. Если у оппонентов есть время, а решение проблемы имеет для всех важное значение, то при таком подходе возможно всестороннее обсуждение вопроса, возникших разногласий и выработка общего решения с соблюдением интересов всех участников.

Компромисс. Действия участников направлены на поиск решения за счет взаимных уступок, на выработку промежуточного решения, устраивающего обе стороны, при котором никто особо не выигрывает, но и не теряет. Такой стиль поведения применим при условии, что оппоненты обладают одинаковой властью, имеют взаи-

моисключающие интересы, у них нет большого резерва времени на поиск лучшего решения, их устраивает промежуточное решение на определенный период времени.

Избегание и уступчивость не предполагают активного использования конфронтации при решении конфликта. При противоборстве и сотрудничестве конфронтация является необходимым условием выработки решения. Учитывая, что решение конфликта предполагает устранение причин, его породивших, можно сделать вывод, что только стиль сотрудничества реализует данную задачу полностью. При избегании и уступчивости решение конфликта откладывается, а сам конфликт переводится в скрытую форму. Компромисс может принести лишь частичное решение конфликтного взаимодействия, так как остается достаточно большая зона взаимных уступок, а полностью причины не устранены.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие психологические явления и процессы происходят в малой группе?
2. Дайте социально-психологическую характеристику студенческой группы.
3. Какие факторы влияют на состояние психологического климата в группе?
4. Раскройте суть конфликтов. Каковы их структура и виды?
5. Каковы причины возникновения конфликтов и методы их решения?

Глава 17

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

17.1. Сущность и задачи психолого-педагогической диагностики

Психодиагностика (от греч. *dia gnosis* — различительное познание) подразумевает распознавание того или иного психического свойства человека, регистрации его существенных параметров, прогноз поведения человека и принятие решения о возможностях воздействия на это поведение в желаемом направлении. Постановка диагноза осуществляется с помощью специальных диагностических процедур — методов.

Современная психодиагностика определяется как психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей человека.

Под психодиагностикой понимается также и область психологической практики, работа психолога по выявлению разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности.

Психодиагностика позволяет определить уровень развития того или иного качества (изучаемых особенностей) в соотношении с критерием, нормативом. С помощью психодиагностики решаются проблемы профессионального отбора, оказания психологической помощи, оптимизации процессов обучения и воспитания. Психодиагностика используется не только в сфере образования, но и в других сферах реальности: медицине, судебной практике, политике, искусстве, промышленности, бизнесе и др.

Цель психодиагностики — измерение какого-либо качества, постановка диагноза на этой основе и нахождение того места, которое занимает испытуемый по выраженности среди других изучаемых особенностей. Конечная цель — обеспечение полноценного психического и личностного развития учащегося. Объектом психодиагностики могут выступать особенности интеллекта, специальные

способности, динамические характеристики психических процессов (восприятия, памяти, мышления и др.), психические состояния, мотивы, потребности, интересы, черты личности и др.

В образовательной сфере функциями психолого-педагогической диагностики являются:

- 1) профессиональная ориентация среди учащейся молодежи и профессиональный отбор абитуриентов в средние профессиональные и высшие учебные заведения;
- 2) контроль за формированием у учащихся необходимых знаний, умений и навыков;
- 3) изучение и оценка особенностей умственного и личностного развития учащихся в ходе обучения;
- 4) диагностика и коррекция поведения и отдельных свойств личности;
- 5) разработка рекомендаций по развитию изучаемых качеств;
- 6) оказание помощи в решении практических задач совершенствования учебно-воспитательного процесса;
- 7) оценка качества образования.

Научная и практическая психодиагностика решает ряд типичных для нее задач, а именно:

- установление наличия у человека того или иного психологического свойства или особенности поведения;
- определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях;
- описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо;
- сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено немецким психологом К. Ингенкампом, по аналогии с медицинской и психологической диагностикой, в 1968 г. в рамках одного научного проекта [66]. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики.

В педагогическую диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты в связи со способностями их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения.

Педагогическая диагностика, служащая улучшению образовательного процесса, должна ориентироваться на следующие цели:

- внутреннюю и внешнюю коррекцию в случае неверной оценки результатов обучения;
- определение пробелов в обучении;
- подтверждение успешных результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- мотивацию с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирования сложности последующих шагов;
- улучшение условий учебы.

Систематическое наблюдение преподавателя за своими студентами уже является элементом диагностической деятельности. При этом для обсуждения некоторых принципиальных вопросов не столь важно, каким образом осуществлялся сбор диагностической информации: с помощью соответствующего инструментария (контрольные работы, тесты, анкеты и т.д.) или без него (например, методом простого наблюдения).

В диагностической деятельности можно выделить следующие аспекты: сравнение, анализ, прогнозирование и т.д.

Общими педагогическими принципами диагностирования и контроля уровня сформированности значимых качеств личности являются объективность, систематичность, наглядность, гласность.

Принцип объективности заключается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов и условий, а также в научно обоснованном содержании диагностических методов (тестирование, анкетирование, беседы, наблюдения и т.д.), диагностических процедур, равном, дружеском отношении педагога (психолога) ко всем обучаемым, в точном, адекватном установленным критериям оценивании знаний, умений. Практически объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контроля и педагогов, осуществляющих диагностирование.

Принцип систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контроля на всех этапах педагогического процесса — от начала формирования личностно значимых качеств и до их практического применения. Систематичность заключается и в том,

что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Контроль необходимо проводить так часто, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь.

Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства проверки и оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип наглядности заключается прежде всего в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнительный характер.

Принцип гласности требует оглашения и мотивации оценок. Оценка — это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога (психолога). Необходимым условием реализации принципа являются также объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов.

17.2. Методы психодиагностики

Следует отметить, что в настоящее время в вузовской системе подготовки специалистов психодиагностические методы практически не используются. Исключение составляют лишь эпизодические психологические обследования студентов в отдельных университетах (особенно педагогических) в рамках диссертационной или кафедральной научно-исследовательской работы. Это говорит о том, что в образовательном процессе личность студента, его индивидуально-психологические особенности (характер, способности, память и др.), его мотивационная сфера (потребности, интересы, склонности, ценностные ориентации), волевые и другие личностные свойства остаются вне поля зрения преподавателей. Кроме знаний и умений студентов, на формирование которых направлен весь образовательный процесс в вузе, преподавателей особо не интересует личность учащегося. Даже если бы они и интересовались вопросами изучения и оценки личностных свойств студентов (психодиагностикой), то из-за отсутствия психологических знаний и умений не смогли бы осуществить свое стремление познавать внутренний (психологический) мир студента.

Выходом из этой проблемной ситуации, на наш взгляд, является создание в каждом вузе психологической службы, призванной систематически диагностировать изменения психологических свойств студентов (наряду с решением других задач). В то же время очень важно, чтобы каждый преподаватель, поскольку он взаимодействует со студентами, владел определенной компетентностью, необходимой для понимания психики студента, а также своего «Я» (эго), коллег и членов семей. Для ликвидации психологической (а иногда и педагогической) безграмотности молодых преподавателей целесообразно организовать различные формы обучения (повышения квалификации).

Следующий шаг решения рассматриваемой проблемы должен заключаться в психологизации образовательного процесса, т.е. в применении психологических знаний при проектировании и реализации всех компонентов процесса обучения и воспитания студентов. Средства, которыми располагает современная психодиагностика, по своему качеству разделяются на две группы: методики высокого уровня формализации и методики малоформализованные.

К *высокоформализованным методикам* относятся тесты, опросники, проективная техника и психофизиологические методики. Для них характерны жесткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надежность и валидность (подробно об этом см. [107]). Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми.

К *малоформализованным методикам* следует отнести такие приемы, как наблюдение, опросы, анализ продуктов деятельности, среди которых могут быть разнообразные изделия, орудия труда, художественные произведения, магнитофонные записи, кино- и фотодокументы, личные письма и воспоминания, школьные сочинения, дневники, газеты, журналы и др. Эти способы дают очень ценные сведения об испытуемом, особенно когда предметом изучения выступают психические явления, которые плохо поддаются объективизации (например, субъективные переживания, личностные смыслы) или чрезвычайно изменчивые (динамика целей, состояний, настроений и т.д.). Вместе с тем следует иметь в виду, что малоформализованные методики очень трудоемки (например, наблюдения за объектом осуществляются иногда в течение нескольких месяцев)

и в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической интуиции самого психодиагноста. Только наличие высокого уровня культуры проведения психологических наблюдений, бесед помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты обследования.

Малоформализованные диагностические методики не следует противопоставлять строго формализованным. Как правило, они взаимно дополняют друг друга. В полноценном диагностическом обследовании необходимо гармоничное сочетание формализованных методик с малоформализованными. Так, сбору данных с помощью тестов должен предшествовать период ознакомления с обследуемыми по некоторым объективным и субъективным показателям (например, с биографическими данными испытуемых, их склонностями, мотивацией деятельности и т.д.). С этой целью могут быть использованы интервью, опросы, наблюдения.

Малоформализованные методики. Рассмотрим некоторые приемы, которые включаются в понятие «малоформализованные диагностики». Как уже говорилось, к числу таких приемов относятся наблюдение, опрос, беседа (интервью), анализ продуктов деятельности.

1. *Наблюдение и самонаблюдение* являются старейшими психологическими методами и включают целенаправленное, организованное восприятие (и самовосприятие) психических явлений и процессов. Результаты наблюдения (и самонаблюдения) фиксируются на бумаге или другом носителе информации. Наблюдение может проводиться непосредственно либо с использованием технических средств (фото-, аудио- и видеоаппаратуры).

Результаты наблюдения обычно систематизируются в виде индивидуальных (или групповых) характеристик. Такие характеристики представляют собой развернутое описание наиболее существенных особенностей предмета исследования. Тем самым результаты наблюдения являются одновременно исходным материалом для последующего психологического анализа. Переход от данных наблюдения к объяснению наблюдаемого, являющийся выражением более общих законов познания, свойственен и другим методам: анкетированию, беседе и изучению продуктов деятельности.

2. *Беседа* — специфичный для психологии метод исследования человеческого поведения, поскольку в других естественных науках коммуникация между субъектом и объектом исследования невозможна. Беседой называется диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого. Например, руководитель проводит беседу с сотрудником с целью

выявления некоторых особенностей его характера. Беседа должна проводиться в виде непринужденного разговора с человеком, являющимся объектом исследования. Содержание беседы необходимо определить заранее, продумать план намеченного круга вопросов.

Очень важно перед беседой обеспечить хороший контакт с человеком, устранить все, что может вызвать у него раздражение или неискренность. Задаваемые вопросы должны быть простыми и понятными. Наряду с прямыми вопросами можно задавать косвенные или наводящие. В процессе беседы целесообразно применять и метод наблюдения. Результаты беседы следует запоминать для последующих записей и анализа. Делать записи в процессе беседы не рекомендуется.

Беседа включается как дополнительный метод в структуру эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкцию, мотивирует и т.д., и на последнем этапе — в форме постэкспериментального интервью.

3. *Опрос.* Данный метод позволяет получить обширную информацию о биографии человека, его переживаниях, мотивации, ценностных ориентациях, степени уверенности в себе и др. Это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил он дает возможность собрать не менее надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях, чем метод наблюдения.

Методы опроса имеют некоторые различия по форме и характеру их организации. Так, они могут проводиться устно или письменно, индивидуально или в группе, один раз или многократно. Вопросы могут формулироваться в прямой форме (ответ следует понимать в том же смысле, как его понимает опрашиваемый) и косвенной (ответ предполагает расшифровку в ином, скрытом от отвечающего смысле). Они могут иметь открытый или закрытый характер.

Интервью — один из наиболее распространенных видов опроса. Это проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (отвечающим). По форме оно бывает свободное (беседа без строгой детализации вопросов, но по общей программе); стандартизированное (детально разработана вся процедура, включая общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов); частично стандартизированное. В практических целях интервью используется при приеме абитуриентов в вуз, специалистов на работу, при решении вопросов о перемещении кадров, продвижении по службе и т.д.

Анализ продуктов деятельности (контент-анализ) – еще один способ получения информации в психодиагностике. Это количественно-качественный анализ документальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности. Под понятием «документальный источник» понимаются тексты докладов и рефератов, письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи на киноплёнке, произведения искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т.д.).

Контент-анализ (буквально означает анализ содержания) был разработан для того, чтобы при изучении документов можно было преодолеть субъективизм исследователя, выявить достоверную информацию и достаточно точно ее зарегистрировать. Впервые он начал применяться начиная с 20-х годов прошлого столетия для обработки материалов средств массовой коммуникации. Это более или менее формализованный метод анализа документов, когда на основе гипотезы исследователя в документальных материалах выделяются специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления.

Формализованные методики. *Анкетирование* – разновидность письменного опроса, один из наиболее распространенных диагностических методов в психологии. Анкетирование обычно проводится с использованием данных наблюдений, которые (наряду с информацией, полученной другими исследовательскими методами), используются при составлении анкет.

Существуют три основных типа анкет, применяемых в психодиагностике:

- 1) анкеты, составленные из прямых вопросов и направленные на выявление осознаваемых качеств испытуемых;
- 2) анкеты селективного типа, в которых испытуемому на каждый вопрос предлагается несколько готовых ответов, и задача испытуемого выбрать наиболее подходящий из них;
- 3) анкеты-шкалы, содержащие вопросы, при ответе на которые испытуемый должен не просто выбрать наиболее правильный из готовых ответов, а проанализировать (оценить в баллах) правильность предложенных ответов.

При анкетировании используются различные опросники, которые относятся к числу наиболее распространенных диагностических инструментов и могут быть подразделены на личностные опросники и опросники-анкеты.

Личностные опросники предназначены для исследования индивидуально-психологических особенностей человека при личном ответе на вопросы. Они содержат несколько шкал, каждая из

которых измеряет степень выраженности того или иного свойства у данного человека. Опросники можно рассматривать как стандартизированные самоотчеты, которые по форме бывают групповыми и индивидуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерными. По характеру ответов на вопросы они делятся на вопросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники).

В *закрытых опросниках* заранее предусмотрены варианты ответов на поставленный вопрос. Испытуемый должен выбрать один из них. Наиболее распространенным является двух- или трехальтернативный выбор ответов (например, «да, нет»; «да, нет, затрудняюсь ответить»). Как правило, в личностных опросниках не может быть «правильных» и «неправильных» ответов. Они лишь отражают меру согласия или несогласия испытуемого с тем или иным высказыванием.

Достоинством закрытых опросников является простота процедуры регистрации и обработки данных, четкая формализация оценивания, что важно при массовом обследовании. Вместе с тем такая форма ответа «огрубляет» информацию. Нередко у испытуемых возникают затруднения, когда необходимо принять категоричное решение.

Открытые опросники предусматривают свободные ответы без каких-либо особых ограничений. Испытуемые дают ответ по своему усмотрению. Стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям. Открытые опросники наряду с достоинствами (получение развернутой информации об испытуемом, проведение качественного анализа ответов), имеют и определенные недостатки: сложность формализации ответов и их оценок, затруднения в интерпретации результатов, громоздкость процедуры и большие затраты времени.

По содержанию личностные опросники могут быть подразделены на опросники черт личности, типологические, а также опросники мотивов, интересов, ценностей, установок.

Опросники интересов предназначены для выяснения профессиональных склонностей людей.

Опросники мотивов деятельности направлены на выяснение таких характеристик личности, как потребность в успехе, уважении, лидерстве, социальной значимости, признании и т.д.

Примером широко распространенного личностного опросника является опросник английского психолога Г. Айзенка, в котором присутствуют две базисные шкалы: нейротизм — стабильность и экстра-интроверсия [49].

Опросники-анкеты служат для получения какой-либо информации о человеке, не имеющей непосредственного отношения к его психологическим особенностям (например, данные об истории его жизни). Они предлагают жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответов.

Среди опросников-анкет в психодиагностических целях широко используются биографические анкеты, предназначенные для получения информации об истории жизни человека. Чаще всего эти вопросы касаются возраста, состояния здоровья, семейного положения, уровня и характера образования, специальных навыков, продвижения по службе и других относительно объективных показателей. Они помогают собрать информацию, необходимую для достоверной интерпретации показателей тестов.

17.3. Тестирование личности

Тесты (от англ. *test* — испытание, проверка, проба) — это стандартизированные краткие и чаще всего ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

Тестирование относится к диагностическим методам и позволяет получить не только качественную, но и количественную характеристику изучаемого свойства (или группы свойств). Тест — стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические характеристики испытуемого. Таким образом, целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом — количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами. Примером тестов являются контрольные задания по различным учебным предметам в системе единых государственных экзаменов.

Если в основу классификации тестов положить различные аспекты (компоненты) развития и формирования человеческих качеств, то она будет выглядеть следующим образом:

- тесты общих умственных способностей (интеллекта);
- тесты специальных способностей в различных областях деятельности;
- тесты обученности, успеваемости, академических достижений;
- тесты для определения отдельных качеств личности (памяти, мышления, характера и др.);
- тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).

Тесты общих умственных способностей (интеллекта) являются наиболее распространенными психодиагностическими приемами, предназначенными для исследования и измерения уровня интеллектуального развития человека. Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а прежде всего те, которые имеют отношение к познавательным процессам и функциям (к мышлению, памяти, вниманию, восприятию). *Главная функция этих тестов — сравнение испытуемых между собой и нахождение их места в изучаемой выборке по выраженности интеллектуального развития.*

В психодиагностику прочно вошло понятие коэффициента интеллектуальности (IQ) в качестве основного и достаточно стабильного показателя умственного развития. Этот коэффициент вычислялся на основе диагностического обследования путем деления так называемого «умственного возраста» (по числу выполненных заданий теста) на хронологический, или паспортный, возраст и умножения полученного частного на 100. Величина выше 100 говорит о том, что испытуемый решал задания, предназначенные для более старшего возраста; если IQ оказывался ниже 100, то это означает, что испытуемый не справляется с соответствующими его возрасту заданиями.

С помощью специального статистического аппарата вычислялись границы нормы, т.е. те значения IQ, которые свидетельствовали о нормальном интеллектуальном развитии человека определенного возраста. Эти границы располагались от 84 до 116 [147].

В высшей школе тесты интеллекта могут использоваться для проверки абитуриентов на стадии их поступления в вуз, для контроля за особенностями умственного развития в ходе обучения, выявления сложностей, затруднений и принятия решения о необходимой работе по коррекции или самокоррекции, для оценки качества самого образования с точки зрения того, насколько оно способствует полноценному умственному развитию молодых людей.

Тесты способностей как индивидуально-психологических особенностей человека направлены на выявление его потенциальной предрасположенности к более успешному выполнению какого-либо определенного вида деятельности. Это тип методик, предназначенных для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями, необходимыми для одной или нескольких деятельностей.

Тесты специальных способностей используются в практике психологической профориентации среди учащейся молодежи и при отборе кадров на профессиональное обучение или переподготовку,

например водителей, летчиков, космонавтов, пожарных, спасателей и др. Что касается технических способностей, то следует учитывать, что под ними диагносты понимают такие особенности, которые позволяют успешно работать с разнообразным оборудованием или его частями. Показано, что наряду с некоторой общей способностью (технической одаренностью или техническим опытом) существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. Под *пространственным представлением* понимается способность оперировать зрительными образами, например при восприятии геометрических фигур. *Техническое понимание* — это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, находить сходства и различия. Первые тесты данного типа требовали от испытуемых умения конструировать, собирать технические приспособления из отдельных деталей.

Тесты достижений или, как их можно назвать по-другому, тесты объективного контроля успешности (школьной, профессиональной, спортивной) предназначены для оценки уровня продвинутой способности, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Таким образом, тесты достижений в первую очередь измеряют влияние, которое оказывает на развитие индивида относительно стандартный набор воздействий. Они широко используются для оценки учебных, а также профессиональных достижений. Этим объясняется их большое количество и разнообразие.

Тесты достижений, предназначенные для оценки успешности овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, являются более объективными показателями обученности, чем оценка. Тест достижений (обученности) — это совокупность заданий, сориентированных на определение степени усвоения конкретных аспектов (частей) содержания обучения. Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований. Они должны быть:

- 1) относительно краткосрочными, т.е. не требовать больших затрат времени;
- 2) однозначными, т.е. не допускать произвольного толкования тестового задания;
- 3) правильными, т.е. исключать возможность формулирования многозначных ответов;
- 4) относительно краткими, требующими сжатых ответов;
- 5) информационными, т.е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или интервальной шкалой измерений;

6) удобными, т.е. пригодными для быстрой математической обработки результатов;

7) стандартными, т.е. пригодными для широкого практического использования — измерения уровня обученности возможно более широких контингентов обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

Предложенная В.П. Беспалько методика оценки обученности учащихся включает четыре уровня усвоения:

1. *Уровень представления* (знакомство). На этом уровне учащийся способен узнавать изученные объекты и процессы, если они представлены ему или даны их изображения, характеристика.

2. *Уровень воспроизведения*. Учащийся может воспроизвести (повторить) информацию, операции, действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении.

3. *Уровень знаний, умений, навыков*. На этом уровне усвоения учащийся умеет выполнять действия, общая методика и последовательность которых изучены на занятиях, но содержание и условия — новые. Например, сюда относятся такие действия учащихся, как самостоятельное решение задач.

4. *Уровень творчества*. Как известно, творчеством считают проявление продуктивной активности человеческого сознания. Мерилом творчества является создание нового. Например, в учебном процессе к творческой деятельности студентов относятся: самостоятельное добывание новых знаний путем наблюдения, эксперимента, анализа, сравнения, интуиции; самостоятельное выполнение курсовой или дипломной работы; написание или рецензирование статей; разработка новой программы для компьютера и т.д.

Для контроля каждого уровня усвоения разрабатываются соответствующие тесты (см. гл. 11).

Наряду с тестами учебных достижений, в высшей школе могут найти применение тесты профессиональных достижений. Они применяются, во-первых, для измерения эффективности обучения или тренировок, во-вторых, для отбора персонала на наиболее ответственные должности, где требуются хорошие профессиональные знания и опыт, в-третьих, для определения уровня квалификации рабочих и служащих при решении вопросов перемещения и распределения кадров по рабочим местам.

Эти тесты, как правило, призваны оценивать уровни развития конкретных знаний и навыков, требуемых для отдельных профессий, поэтому область их применения ограничена и определяется рамками узкой специализации.

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться следующих основных правил.

- Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися.
- Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными.
- Правильные ответы должны располагаться среди всех предлагаемых ответов в случайном порядке.
- Вопросы не должны повторять формулировок учебника.
- Ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для других.
- Вопросы не должны содержать «ловушек».

Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости и академических достижений.

Но не все необходимые характеристики усвоения можно получить путем тестирования, поэтому оно обязательно должно сочетаться с другими формами и методами проверки.

Одним из недостатков тестового метода контроля знаний студентов является то, что создание тестов, их унификация и анализ — это большая кропотливая работа. Чтобы довести тест до полной готовности к применению, необходимо несколько лет собирать статистические данные, хотя бы с потока студентов численностью 100—120 человек.

Возможны другие трудности. Довольно часто встречается значительный субъективизм в формировании содержания самих тестов, в отборе и формулировке тестовых вопросов, многое также зависит от конкретной тестовой системы, от того, сколько времени отводится на контроль знаний, от структуры включенных в тестовое задание вопросов и т.д. Но несмотря на указанные недостатки тестирования как метода педагогического контроля, его положительные качества во многом говорят о целесообразности использования такой технологии в учебных заведениях. К его достоинствам относятся:

- большая объективность и, как следствие, большее позитивное стимулирующее воздействие на познавательную деятельность студента, учащегося;
- отсутствие воздействия на результаты тестирования негативно-го влияния таких факторов, как настроение, уровень квалификации и другие характеристики конкретного преподавателя;
- ориентированность на современные технические средства и использование компьютерных (автоматизированных) обучающих систем;
- универсальность, охват всех стадий процесса обучения.

17.4. Методы изучения и оценки деятельности и свойств личности специалиста

Систематическое изучение и оценка деятельности и личностных свойств специалистов является одной из основных задач управления персоналом. Постановка и решения таких задач обусловлены периодической ротацией (передвижением) кадров, их аттестацией, повышением уровня образования и квалификации, выдвижением на другую (вышестоящую) должность, определением меры материального и морального стимулирования труда.

Изучение и оценка деятельности и свойств личности специалиста преследует следующие задачи:

1) выявить степень соответствия его личных качеств, количественных и качественных результатов его деятельности определенным требованиям, предъявляемым должностными инструкциями, квалификационной характеристикой, целями организации;

2) обеспечить обратную связь — работник хочет знать, как оцениваются результаты его деятельности, его стремления к качественно-му выполнению своей работы со стороны руководства (удовлетворить потребность в самоутверждении);

3) определить направление дальнейшего повышения квалификации и должностного передвижения работника;

4) улучшить использование кадров и повысить эффективность производства;

5) определить, кто и какую конкретно работу мог бы выполнять, какую ступеньку в иерархической лестнице способен занимать (задача размещения работников);

6) определить, кто с кем совместим (задача формирования трудового коллектива и его социально-психологического климата);

7) определить, кто сможет в будущем работать в системе управления на конкретных должностях (задача определения резерва управленческих кадров).

Деловая оценка специалистов должна проводиться с соблюдением ряда требований, основными из которых являются:

- объективность — использование достаточно полной системы показателей для характеристики специалиста, его деятельности и поведения;

- оперативность — своевременность и быстрота оценки, регулярность ее проведения;

- гласность — широкое ознакомление работников с порядком и методикой проведения оценки, доведение ее результатов до всех заинтересованных лиц;

- демократизм — участие общественности, привлечение к оценке коллег, сотрудников и руководителей;
- единство требований оценки для всех лиц однородной должности;
- простота, четкость и доступность процедуры оценки;
- результативность — обязательное и оперативное принятие действенных мер по результатам оценки.

Следует подчеркнуть, что качества личности являются исключительно сложным объектом для изучения и оценки. Они характеризуют нравственную, мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную, волевую и другие стороны личности.

На предприятиях в системе работы с кадрами (подбор, расстановка и аттестация кадров, обучение и воспитание молодых рабочих, выдвижение в резерв руководителей, повышение квалификации работников) при оценке личности специалиста учитывают его образование, квалификацию, деловые качества, общественную активность, качество и результаты труда. Простейшим методом изучения личности является анализ биографических данных по таким документам, как паспорт, аттестат зрелости или диплом, трудовая книжка и др. Эти документы позволяют выяснить социальные данные о личности сотрудника: его возраст, образование, специальность, квалификацию, должность, стаж работы, семейное положение и т.д. Анализ деятельности специалиста — это также *эффективный метод изучения его личности*. При этом изучаются и оцениваются такие характеристики деятельности, как количество и качество труда, экономические показатели (производительность труда, качество и себестоимость продукции, рентабельность и др.), состояние трудовой дисциплины. Обращают внимание на то, как работник повышает свою квалификацию, проявляет профессиональное мастерство, участвует в управлении производством и общественными делами, каковы его взаимоотношения с другими сотрудниками.

При подборе, расстановке и аттестации кадров рекомендуется кроме того использовать такие методы, как изучение жизненного пути специалиста, мнения о нем коллектива, в котором он работает, ближайшего окружения личности, или специальное помещение учащегося в ситуации, наиболее подходящие для проявления профессионально важных качеств и свойств.

Одним из эффективных методов изучения особенностей характера, ценностных ориентаций, коммуникативных и других качеств личности человека является оценочная беседа. Подготовка к ее проведению включает следующие действия руководителя (ведущего):

- 1) уточнение требований к работнику, его знаниям, умениям, способностям;
- 2) изучение заявления и анкеты претендента;
- 3) составление вопросов к предстоящей беседе;
- 4) разработка плана беседы.

При проведении оценочной беседы рекомендуется настроить собеседника на спокойный деловой тон, проявить к нему уважение и внимание, последовательно задать вопросы и внимательно прослушать ответы, показать свою заинтересованность и доброжелательность, спокойно ответить на вопросы собеседника. После проведения оценочной беседы ведущий составляет короткий отчет, дает предварительную оценку знаниям, умениям и способностям претендента, определяет их соответствие требованиям по новой должности.

За рубежом в последние 15–20 лет при оценке и отборе специалистов широко используется метод оценочных центров, т.е. оценка специалистов в специально организованных учреждениях [67]. Этот метод приобрел на Западе репутацию надежного инструмента для определения управленческих способностей специалистов.

В общем плане оценочные центры выполняют две главные задачи: 1) выявляют управленческие способности испытуемых и 2) устанавливают для каждого из них индивидуальную программу тренировки, предназначенную для развития выявленных способностей. Оценочный центр проводит тщательный анализ профессиональной деятельности своих испытуемых и выявляет систему характерологических черт, необходимых руководителю для успешного выполнения профессиональной деятельности. Для этих целей используются стандартные опросные листы, на основе которых приглашенные эксперты создают модель личности специалиста. С помощью экспертов определяется круг обязанностей по оцениваемой профессии и иерархия проблемных задач, которые решаются специалистами на практике. Им выдают специально подготовленные бланки с перечнем практических задач, просят проанализировать список и высказать по каждой задаче свое отношение. Результаты экспертного опроса берутся в основу при выборе конкретных упражнений.

Кроме рассмотренных методов для оценки специалистов (особенно руководителей) используются различные методические процедуры, в том числе деловые игры, метод пробных перемещений, метод общественных поручений, решение учебных управленческих задач, анализ конкретных ситуаций и метод экспертных оценок.

Деловые игры включают выполнение управленческих действий (имитация реальной деятельности специалиста), обсуждение проблем в малой группе, подготовку и принятие решений, разработку какого-либо управленческого проекта и доклад по нему, подготовку делового письма и т.д.

В деловых играх фактически отображаются все основные моменты управленческой деятельности. Именно поэтому многие игры можно использовать как средство проверки способностей к управленческой работе. «Хорошая игра настолько четко и определенно выявляет способности руководителя, что подчас не требуется ничего больше для определения потенциала работника».

Метод пробных перемещений, широко практикуемый на предприятиях, состоит в том, что руководителя проверяют в естественных или специально организуемых условиях, назначив его на должность, ранее им не занимаемую. Классическим примером считается замещение первого руководителя на время отпуска кем-либо из его заместителей.

Метод общественных поручений, близких по характеру к управленческой деятельности в производстве, аналогичен указанному выше способу проверки способности специалиста. Суть его состоит в том, что организаторские способности руководителя проверяются в процессе выполнения им общественных поручений, сходных по основным признакам с управленческой работой на производстве.

Метод решения учебных управленческих задач используется в системе повышения квалификации руководителей. Уровни сложности управленческой деятельности могут быть представлены в виде иерархии задач определенных степеней трудности, подобных тем, которые руководителям приходится решать на практике. На каждый иерархический уровень и на каждое функциональное звено управления можно предложить вместо реальных задач системы учебных заданий, адекватных или аналогичных реальным по структурам решения и уровню сложности. Особенностью этого метода является то, что он позволяет за счет варьирования содержания задач определить более точно, чем другие методы, способности решать не только сегодняшние реальные задачи, но и проблемы будущего.

Метод анализа конкретных ситуаций является эффективным методом обучения и проверки знаний руководителей. Ситуация — это конкретный случай из практики управления, описанный определенным образом и предлагаемый для анализа руководителю с целью тренировки его «деловой чувствительности». Конкретные ситуации используются и для распознавания управленческих способностей.

Метод экспертных оценок дает возможность судить о степени развития деловых, интеллектуально-психологических и других качеств руководителя. Метод предполагает включение в процесс оценки того или иного руководителя в качестве экспертов членов коллектива, коллег по работе, руководителей оцениваемого.

При изучении и оценке личности и деятельности специалиста с целью его аттестации или выдвижения на другую должность, как правило, составляют характеристику. *Характеристика специалиста — это документ, отражающий общие (биографические) данные, сведения о характере и качестве трудовой деятельности, о жизненной сфере, оценку личностных свойств, характер отношений с людьми и т.д.* Следует отметить, что на предприятиях при составлении характеристик обычно оценивают его профессиональную деятельность, квалификацию и деловые качества. В производственных характеристиках не отражаются сведения о психологических качествах личности (чертах характера, особенностях темперамента, способностях и др.), недостаточно характеризуется социальная сторона жизни и деятельности специалиста. При разработке характеристики часто приукрашают те или иные качества. В результате формального подхода к этому делу составляют безликие характеристики.

Для преодоления этих недостатков нами предлагается следующий план (схема) составления социально-психологической характеристики специалиста.

1. Общие данные о личности специалиста: фамилия, имя, отчество; возраст, пол, образование, специальность, стаж работы.

2. Жизненный путь личности: кто родители (по социальному положению, профессии), где родился, где рос и ходил в школу, как учился в школе, профессиональное обучение, служба в армии, женитьба (замужество), рождение детей, с кем, где живет в настоящее время.

3. Характеристика профессиональной деятельности и деловых качеств специалиста: с какого года он работает на предприятии, на каких должностях проработал, кем работает в настоящее время, какие задачи решает, качество и результативность работы, отношение к профессии и к работе, уровень квалификации, как повышает свою квалификацию, как относится к нововведениям, проявляются ли деловые, организаторские качества и т. д.

4. Основные жизненные сферы личности: семья, отношение к детям и родителям, социально-психологический статус в семье; материальные условия жизни (наличие квартиры, семейный бюджет, материальные ценности и др.); общественная деятельность (проявляет ли активность в общественной работе, каков социальный статус в коллективе); социальное окружение (круг друзей, взаимоотноше-

ния с ними); проведение свободного времени (спорт, театр, музыка, чтение художественной литературы и т.д.), организация и характер досуга; здоровье (состояние здоровья, наличие заболеваний, общее отношение к здоровью, отношение к алкоголю, наркотикам).

5. Направленность личности: ведущие жизненные цели (к чему стремиться), доминирующие мотивы поведения (во имя чего стремиться к достижению целей), отношение к своей профессии, мировоззрение, убеждения, ведущие жизненные принципы, моральные установки, интересы и склонности.

6. Характер: отношение к другим людям (доброжелательность, вежливость, чуткость, общительность и т.д.), к себе: самооценка (адекватность самооценки), уверенность в себе, уровень притязаний, скромность, самоуважение, требовательность к себе, к обществу (патриотизм, интернационализм, соблюдение законов, правдивость), к труду (трудолюбие, ответственность, инициативность, исполнительность и др.); волевые черты характера (настойчивость, упорство, выдержка, решительность, мужество).

7. Способности: общие (уровень развития внимания, памяти, воображения, мышления, речи), специальные (способности решать профессиональные задачи), организаторские (склонность к организаторской деятельности, требовательность к людям, способность воздействовать на других словами, волей, эмоциями, способность находить индивидуальный подход к работнику и т.д.).

8. Особенности темперамента: тип темперамента, уравновешенность (эмоциональная устойчивость), подвижность нервных процессов — активность (пассивность), экстраверт (интроверт), ригидность, импульсивность.

9. Уровень общей культуры (культура поведения, культура речи и общения, эстетические качества).

10. Общие выводы (общее впечатление о специалисте).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность, задачи и принципы психолого-педагогической диагностики.

2. Каковы формализованные и малоформализованные методики психодиагностики?

3. Дайте характеристику различных видов психологических тестов.

4. Какие требования предъявляются к тестам?

5. Каковы методы изучения и оценки деятельности и личности специалиста?

Глава 18

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

18.1. Общая характеристика деятельности преподавателя

Обязанности и основные виды деятельности преподавателя вуза определяются Законом о высшем образовании, приказами Министерства образования и науки Российской Федерации, Положением о высшем учебном заведении, Уставом вуза, учебными планами и программами, различными документами об организации образовательного процесса.

По своему характеру профессиональная деятельность преподавателя относится к одному из видов умственной деятельности, направленной на решение задач, связанных с обучением и воспитанием студентов, их подготовкой к профессиональной работе по выбранной специальности после окончания школы. Кроме преподавания определенной дисциплины преподаватель участвует в научной, методической и организаторской работе в соответствии с должностными обязанностями и планом работы кафедры, деканата или другого подразделения вуза.

Педагогическая энциклопедия дает такое определение: «Преподаватель — в широком смысле слова — работник высшей, среднеспециальной или общеобразовательной школы, преподающий какой-либо учебный предмет, в узком смысле слова — штатная должность в вузах и среднеспециальных учебных заведениях. Педагогическую работу в вузах ведут профессора, доценты, ассистенты, старшие преподаватели... В вузах и специальных учебных заведениях на преподавателя возлагается учебная и методическая работа по своей специальности, руководство учебной и производственной практикой, самостоятельными занятиями и научно-исследовательской работой студентов».

Структура и особенности педагогической деятельности преподавателя (учителя) так или иначе раскрываются в любом учебнике по педагогике и педагогической психологии. Вместе с тем есть и спе-

циальные исследования данной проблемы. Сюда относятся труды О.А. Абдуллиной, В.А. Канн-Калика, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др.

Педагогическая деятельность (как и любой вид деятельности) включает такие компоненты, как субъект, объект, цель, мотивы, средства, действия, способы действия и результат.

Субъект педагогической деятельности — это тот, кто планирует и организует образовательный процесс в вузе, т.е. каждый преподаватель и весь профессорско-преподавательский состав (педагогический коллектив) вуза. Особенности личности преподавателя, структура профессиональной компетентности раскрываются нами в гл. 19.

Объект (предмет) педагогической деятельности — студент, его учебно-познавательная деятельность. Преподаватель призван управлять этой деятельностью, т.е. планировать, организовывать, контролировать, оценивать и стимулировать ее. Следует отметить, что каждый студент сам является субъектом познания, труда и общения.

Если преподаватель занимается методической работой, вопросами планирования занятий, то предметом его деятельности становятся основные компоненты образовательного процесса: цели, содержание, методы, средства и организационные средства обучения. Если же он проводит научно-исследовательскую работу по своей специальности, то предметом его деятельности (исследования) будут соответствующие явления, процессы, объекты по профилю подготовки специалистов.

Цели педагогической деятельности заложены в образовательных стандартах специальностей, в учебных программах дисциплин и совпадают с целями образования (см. гл. 2). Но конкретные цели и задачи лекций, семинарских, практических и других видов занятий определяются самим преподавателем. При этом исходя из темы и содержания занятия по учебной программе, учитывая первоначальный уровень обученности студентов, место учебной дисциплины в системе подготовки специалистов, междисциплинарные связи, опираясь на свой педагогический опыт, преподаватель определяет, что должны знать и уметь студенты в результате изучения данной темы, какие задачи воспитания и развития студентов необходимо решать на том или ином занятии (более подробно см. в гл. 8).

Мотивы педагогической деятельности связаны с особенностями личности преподавателя как субъекта этой деятельности, его потребностями, интересами, склонностями, мировоззрением, ценностной ориентацией, нравственными и другими качествами. Ввиду особой значимости проблемы мотивация труда преподавателя рассматривается отдельно.

К *средствам педагогической деятельности* относятся: живое слово (речь) преподавателя, учебная и научная литература, наглядные пособия, технические средства обучения, в том числе компьютер и электронные издания, лабораторное оборудование и т.д. Сегодня в распоряжении преподавателей и студентов, кроме традиционных средств обучения, имеются современные мультимедийные средства, электронные учебники, Интернет, базовые и региональные центры дистанционного обучения, электронная проекционная аппаратура и т.д. Задача каждого преподавателя — овладеть методами эффективного применения комплекса современных средств обучения и на этой основе улучшить качество образовательного процесса (см. гл. 7).

Однако следует подчеркнуть, что никакая техника не заменит живого преподавателя, воздействие его личности, компетентности на сознание и поведение обучающихся.

К средствам труда преподавателя необходимо отнести также его знания, умения и способности (профессиональную компетентность). Важными средствами поддержания порядка и дисциплины являются ясные представления преподавателя об образцах поведения (своего и студентов) и допустимых границах их варьирования.

По мнению известного психолога Е.А. Климова [54] к внутренним (психологическим) средствам труда преподавателя относятся:

- создаваемый им проект (мысленный образ) системы опыта своих студентов (их знаний, умений, навыков и привычек);
- ориентация преподавателя на успехи студентов;
- проектирование преподавателем своих собственных действий по управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся;
- мысленные проекты обучения, воспитания и развития.

В качестве средств педагогической деятельности необходимо рассматривать и нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс в вузе: правила внутреннего распорядка, государственные образовательные стандарты, учебные планы, учебно-методические комплексы, положения Министерства образования и науки Российской Федерации об организации образовательного процесса и т.д.

Действия преподавателя как структурные единицы педагогической деятельности весьма многообразны. Они связаны с планированием, подготовкой и проведением занятий, контролем и оценкой знаний и умений студентов, с методической работой, общением со студентами, организацией самостоятельной работы студентов, с решением других задач (см. разд. 18.2).

Способы действий преподавателя (методы обучения и воспитания): объяснение, проблемное изложение, показ (иллюстрация),

решение задач, беседа с учащимися, организация дискуссий, самостоятельной работы студентов и т.д. (более подробно см. в гл. 5).

Результат педагогической деятельности определяется тем, насколько достигнуты цели образования, т.е. уровнем знаний и умений студентов, их воспитанности. На выходе образовательного процесса — личность молодого специалиста, обладающего не только профессиональной компетентностью, но и научным мировоззрением, гуманитарными знаниями, системой нравственных, эстетических, коммуникативных качеств, высоким уровнем интеллекта и интеллигентности.

Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности (результативности) педагогической деятельности [63]:

1) репродуктивный — преподаватель может и умеет объяснять слушателям то, что знает сам (непродуктивный);

2) адаптивный — преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории (малопродуктивный);

3) локально моделирующий — преподаватель владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность (среднепродуктивный);

4) системно моделирующий — преподаватель владеет стратегиями формирования у студентов нужной системы знаний, умений и навыков по своей дисциплине в целом (продуктивный);

5) системно моделирующий деятельность и поведение — преподаватель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности студентов, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии (высокопродуктивный).

Как показало изучение литературных источников и результатов исследования по данной проблеме, эффективность труда преподавателей вузов зависит от ряда объективных и субъективных факторов [42]: рациональности использования своего бюджета времени; материально-технической базы вуза, обеспеченности научной информацией, численности учебного вспомогательного персонала и его квалификации; качественного и количественного состава кадров; организации рабочих мест преподавателей и студентов; условий труда и жизни преподавателей, системы их материального и морального стимулирования, культурно бытового обслуживания студентов и работников вуза; социальной активности и индивидуально-личностных качеств вузовского персонала и студентов; деловых и личных взаимоотношений преподавателей и студентов, стиля управления и др.

Следует подчеркнуть исключительную сложность педагогической деятельности. Она связана, с одной стороны, с целями, содержанием и технологией образовательного процесса, а с другой — со студентами. Каждый студент как личность, как субъект познания, общения и труда характеризуется системой индивидуально-психологических и социально значимых свойств. Преподаватель чаще всего взаимодействует не с одним студентом, а с группой (студенческим коллективом), где он не может игнорировать такие групповые процессы и явления, как лидерство, групповые нормы, групповое давление, конформизм, психологический климат, конфликты и т.д. (см. гл. 16).

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой, быстро меняющейся ситуации. Поэтому одно из важнейших характеристик педагогической деятельности — ее творческий характер.

Сложность педагогической деятельности обусловлена еще и тем, что она многофункциональна. Среди важнейших функций преподавателя, кроме функций обучения, воспитания и развития студентов, можно выделить научно-исследовательскую и методическую работу. Кроме того, многие преподаватели педагогическую деятельность сочетают с организационной (заведующие кафедрами, деканы и их заместители, руководители учебных, методических и других отделов) и общественной работой.

Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной деятельности. Научно-исследовательская работа преподавателя обычно связана с разработкой проблем преподаваемой науки (дисциплины) и способствует обогащению ее содержания новыми знаниями и методами их добывания. В результате систематической исследовательской работы повышается научная квалификация преподавателя, развивается его творческий потенциал, улучшается качество проводимых занятий.

Молодые преподаватели занимаются диссертационными исследованиями в рамках аспирантуры и докторантуры; при условии проявления творческих способностей они успешно защищают диссертации и становятся кандидатами, а затем докторами наук. Диссертационное исследование преподавателя может быть связано также с разработкой проблемы обучения и воспитания студентов (педагогике или методики преподавания дисциплины). Такая тенденция прослеживается в основном в педагогических вузах. К сожалению, в технических или других отраслевых вузах диссертационные исследования по педагогической специальности проводятся очень редко.

Помимо материального интереса написание и защита диссертации (наличие ученой степени является одним из условий повышения заработной платы преподавателя) приносит глубокое моральное удовлетворение, способствует самоутверждению, развитию и реализации творческого потенциала личности.

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что преподаватель систематически должен заниматься самообразованием (учиться сам), работать с научной и учебной литературой, периодически обновлять учебные программы, конспекты лекций, разрабатывать методические рекомендации к практическим занятиям и т.д. Результаты научно-исследовательской и методической работы отражаются в научных докладах, статьях, монографиях и учебных пособиях автора.

Каждодневная умственная работа преподавателя является большой нагрузкой на психику человека, так как все время ставит перед ним новые, иногда трудно разрешимые задачи, без времени на обдумывание или расчета на их удачное решение. У каждого преподавателя возникают ситуации, встреча с которыми или ожидание которых несет сильную эмоциональную окраску. Например, в педагогической деятельности молодых преподавателей возможны следующие трудности:

- неумение анализировать все компоненты своей педагогической деятельности;
- недостаточное понимание индивидуально-психологических особенностей студентов и неумение их учитывать;
- неумение построить процесс общения со студентами и коллегами;
- неумение управлять своим психическим состоянием, эмоциями.

Для преодоления этих трудностей преподавателю рекомендуется изучать психологию личности, группы и общения. На основе этих знаний он сможет лучше познать себя, составить свой психологический портрет, изучить и понять психологические особенности студентов и студенческой группы, совершенствовать педагогическое общение.

18.2. Основные функции научно-педагогической деятельности

Основное содержание деятельности преподавателя — выполнение нескольких функций, а именно обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Наиболее специфично для

преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности; исследовательская работа обогащает его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы [113]:

- 1) преподаватели с преобладающей педагогической направленностью (примерно 2/5 общего числа);
- 2) преподаватели с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5);
- 3) преподаватели с одинаково возможной педагогической и исследовательской направленностью (2/5).

Труд преподавателя составляют три компоненты: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность.

В педагогической деятельности, как и в любом виде творчества, своеобразно сочетаются действующие нормативы и эвристически найденные самостоятельно. Творческая индивидуальность преподавателя — это высшая характеристика его деятельности, тесно связанная с его личностью. Если педагогическая деятельность — это технология труда, то педагогическое общение — его психологический климат, а личность — ценностные ориентации, идеалы, внутренний смысл работы преподавателя. Личность преподавателя — стержневой фактор труда, определяет его профессиональную позицию в педагогической деятельности и в педагогическом общении. Современность предъявляет все более жесткие и разносторонние требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развитии многоуровневого образования, государственной аккредитации вузов и специалистов.

Педагогическая деятельность — это профессиональная активность преподавателя, решающего с помощью различных действий задачи обучения и развития студентов. По мнению Н.В. Кузьминой, такая активность содержит пять компонентов [63]:

- 1) гностический, решающий задачи получения и накопления новых знаний;
- 2) проектировочный, связанный с определением цели преподавания курса и путей их достижения, с проектированием собственной педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности студентов;
- 3) конструктивный, включающий действия по отбору композиционного построения содержания курса, форм и методов проведения занятий;

4) организационный, решающий задачи реализации запланированного образовательного процесса;

5) коммуникативный, включающий в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса.

По нашему мнению, профессиональную деятельность преподавателя вуза целесообразно анализировать, исходя из трех ее видов: педагогической (обучение и воспитание), методической и научно-исследовательской. Управленческий аспект всех видов деятельности включает в себя такие функции, как целеполагание, планирование, организация, контроль и оценка, мотивация труда.

Поскольку объектом педагогической деятельности преподавателя вуза выступает учебно-познавательная деятельность студентов, то она предполагает выполнение следующих функций:

- определение цели учебно-познавательной деятельности (цели образования);
- планирование содержания их деятельности;
- организация их деятельности (выбор методов и средств обучения, подготовка и проведение различных видов занятий);
- контроль и оценка результата их деятельности (диагностирование уровня знаний, умений и навыков);
- мотивирование учения студентов.

Сущность и развернутое содержание действий преподавателя при выполнении этих функций раскрыты в гл. 2–5, 8. Вопросы контроля и оценки знаний, умений и навыков, а также диагностики личностных качеств студентов раскрыты в гл. 11 и 16.

С педагогической деятельностью неразрывно связана *методическая деятельность* преподавателя, а именно:

- разработка учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине;
- составление (или переработка) учебной программы;
- составление планов проведения всех видов занятий со студентами;
- написание и издание учебных и учебно-методических пособий для студентов;
- разработка сценариев обучающих и контролирующих компьютерных программ;
- участие в работе методических семинаров и конференций;
- посещение и анализ занятий, проводимых другими преподавателями (взаимопосещение занятий).

В результате методической работы преподавателей по каждой учебной дисциплине должен быть создан учебно-методический комплекс, включающий:

- рабочую учебную программу;
- тексты лекций (бумажный и электронный варианты);
- наглядные пособия, технические средства обучения и раздаточный материал;
- методические рекомендации по проведению семинарских и практических занятий, а также организации самостоятельной работы студентов;
- тематику контрольных работ, рефератов и докладов;
- перечень вопросов к зачету или экзамену.

Научно-исследовательская деятельность преподавателя, как правило, связана с тематикой научно-исследовательской работы, проводимой на кафедре (или на факультете), и предполагает выполнение следующих действий исследователя:

- постановка проблемы и обоснование темы (предмета) исследования, ее актуальности, изучение и анализ литературы;
- разработка теоретико-методологических основ исследования;
- определение целей исследования;
- выдвижение и обоснование гипотезы;
- определение задач и этапов работы;
- выбор методов и разработка методик исследований;
- реализация плана (проведение);
- обработка и анализ результатов проведенной работы;
- оформление письменного отчета о выполненной работе;
- подготовка и чтение научных докладов на конференциях, написание и издание научных статей, брошюр и монографий.

Научная деятельность преподавателя осуществляется в рамках следующих организационных форм:

- индивидуальная работа с научной информацией (чтение, тезирование, конспектирование, рецензирование, систематизация, обобщение и т.д.);
- участие в конкурсах грантов и программ;
- участие в научно-исследовательской работе по хозяйственным договорам с предприятиями;
- проведение диссертационного исследования в рамках аспирантуры или докторантуры;
- участие в работе диссертационного совета (доктора наук);
- подготовка и издание научных публикаций;
- участие на научных конференциях и семинарах;
- руководство работой студентов;
- участие в конкурсах и выставках научных работ.

Следует отметить, что объектом исследовательской функции могут быть сам преподаватель и его деятельность, например при психологическом анализе собственной лекции, отношения с кол-

лективом или со студентами, стиля руководства и т.д. Успешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе в значительной мере определяется уровнем развития рефлексивного мышления преподавателя. Объектами исследования могут быть практически все компоненты и факторы образовательного процесса, среди которых основное место занимает студент, его учебно-познавательная деятельность и личность. При этом исследовательская функция осуществляется успешно, если преподаватель обладает потребностью к самообразованию и самосовершенствованию своего педагогического мастерства и определенными исследовательскими навыками. Естественно, исследовательская функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, классифицировать, обобщать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения.

Любая деятельность, в том числе профессиональная деятельность преподавателя вуза, связана с *общением с людьми, с коммуникативной функцией*. Учитывая исключительную важность проблемы общения преподавателя со студентами, коллегами и другими людьми, ей посвящена отдельная глава (см. гл. 20).

Кроме того, педагогическая деятельность предполагает решение ряда социально-психологических задач, возникающих при взаимодействии со студентами:

- изучение индивидуально-психологических особенностей студентов и реализация индивидуального подхода к каждому студенту;
- изучение и анализ социально-психологических особенностей студенческой группы; конструктивное решение конфликтов (см. гл. 16);
- установление и соблюдение студентами учебной дисциплины, обстановки сотрудничества и сотворчества;
- активизация и мотивация учебно-познавательной деятельности студентов (см. разд. 14.4).

Анализируя профессиональную деятельность преподавателя, нельзя не заметить наличие в ней элементов руководства людьми. Есть целый ряд специфических задач, при решении которых преподаватель выступает в роли руководителя, например производственной практики студентов, курсовой или дипломной работы, в роли куратора студенческой группы, заведующего кафедрой, научно-исследовательской лабораторией и т.д. Но если даже преподаватель только проводит занятия со студентами, он выступает как организатор этих занятий, руководитель студенческой группы, т.е. как менеджер. Особенности деятельности и личности менеджера подробно изложены в работе [178].

Кроме того, выделяют индивидуальный стиль педагогической деятельности, который проявляется в темпераменте (сила и уравновешенность нервной системы, время и скорость реакции, индивидуальный темп работы), в характере реакции на те или иные педагогические ситуации, в выборе методов и средств обучения, в стиле педагогического общения, в реагировании на действия и поступки студентов, в манере поведения, в применении средств психолого-педагогического воздействия на учащихся.

18.3. Мотивация педагогической деятельности

Важнейшим компонентом любой деятельности, в том числе и педагогической, является ее мотивация. В основе мотивации труда преподавателя, как любого специалиста, лежат потребности, интересы, склонности, ценностные ориентации, целевые установки и т.д. Вместе с тем в педагогической деятельности как во взаимодействии преподавателя и учащихся имеются специфические мотивы. Одним из таких мотивов является *мотив власти*. Известный американский психолог Г.А. Мюррей дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании над людьми. Он выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. По его мнению, признаками такой потребности являются желания человека:

- контролировать свое социальное окружение;
- с помощью различных средств воздействовать на поведение других людей и направлять их;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

Мюррей предположил, что этим желаниям соответствуют следующие группы действий:

- вести, убеждать, регулировать, организовывать, управлять, надзирать;
- подчинять, править, властвовать, диктовать условия, судить, составлять правила поведения, принимать решения;
- запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать;
- очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

По мнению отечественного психолога А.Б. Орлова [104], мотивационная сфера деятельности преподавателя может быть раскрыта в терминах его центрации. *Личностная центрация преподавателя рассматривается как интегральная и системообразующая характеристика его профессиональной деятельности, определяющая все ее стороны, компоненты и параметры.* Субъективно центрация воспринимается преподавателем как область наиболее интенсивной и продуктивной внутренней работы, переживаний ответственности за совершаемое. А.Б. Орлов в зависимости от характера или содержания ведущего интереса наметил семь основных центраций преподавателя в педагогической деятельности, а именно:

- 1) на потребностях и интересах своего «Я», или эгоистическая центрация;
- 2) интересах («инструкциях») администрации учебного заведения, или бюрократическая центрация;
- 3) мнениях своих коллег, или конформная центрация;
- 4) интересах (запросах) родителей учащихся, или авторитетная центрация;
- 5) требованиях процесса обучения и воспитания, или познавательная центрация;
- 6) интересах учащихся, или альтруистическая центрация;
- 7) проявлениях своей сущности и сущности других людей, или гуманистическая центрация.

Основными мотивами педагогической деятельности преподавателя, на наш взгляд, являются интерес к преподаваемой дисциплине (науке), его увлеченность наукой, стремление познать глубже, раскрыть, систематизировать изучаемые явления, процессы и объекты, вовлечь в процесс познания студентов, направить их познавательную деятельность в русло изучаемой науки. Если преподавателю удастся заинтересовать обучающихся проблемами своей науки, вовлечь их в активную учебно-исследовательскую деятельность, организовать научный кружок (или другую форму коллективной работы), заняться совместным поиском решения проблемы, получить положительный результат и соответствующую оценку своего труда со стороны коллег, администрации вуза и самих студентов, он получает внутреннюю удовлетворенность от своей научно-педагогической деятельности. В совместном творческом поиске и общении со студентами преподаватель реализует себя как личность и свой творческий потенциал, проявляет свои лучшие человеческие качества, становится подлинным лидером среди студентов и коллег, авторитетным ученым, примером для подражания. При такой организации образовательного процесса, мотивированной общим интересом к науке, гармонически решаются задачи обучения, воспитания и развития студентов.

Думается, что одним из важнейших внутренних побуждений преподавателя к педагогическому труду является понимание и переживание им большой значимости этой работы для общества, заключающейся в обучении и воспитании молодежи, в подготовке ее к профессиональной деятельности и к жизни. Профессия педагога — одна из самых востребованных и благородных профессий в мире, поскольку она связана с воспитанием подрастающего поколения, с передачей им опыта старшего поколения.

В основе мотивации педагогической деятельности могут находиться ее *специфические особенности и содержание*. Одна из особенностей труда преподавателя заключается в том, что он относительно свободен от назойливого контроля и управления со стороны администрации. Преподаватель, руководствуясь учебной программой и общими требованиями к образовательному процессу, самостоятельно планирует и организует свою деятельность и деятельность обучающихся в рамках расписания занятий, сам контролирует и оценивает результат этой деятельности. Естественно, от него требуются высокий профессионализм, самоотдача, честное выполнение своих профессиональных обязанностей, объективная оценка обученности студентов.

Другая мотивирующая особенность деятельности преподавателя связана с ее объектом — *молодежью*. Работать и общаться с молодыми людьми всегда приятно. Неиссякаемая энергия студентов, их оптимизм, мажорное настроение, юмор, уважение к старшим, благодарность за знания окрыляют преподавателя, приумножают его духовные силы, способствуют активизации творческой трудовой деятельности.

К сожалению, отрицательные стороны реформирования политической и экономической жизни нашего общества начиная с 1990-х годов таким же образом повлияли на сознание и поведение молодежи, в том числе и студенческой. Каждый преподаватель должен понимать сложность ситуации, при необходимости дать правильную оценку происходящих событий (с точки зрения интересов государства, общества и человека), направить студентов на путь истины (или на ее поиск).

Возможность повлиять на сознание и поведение молодых людей, способствовать формированию их научного мировоззрения и ценностных ориентаций положительно сказывается на мотивации труда преподавателя.

Значительный мотивирующий фактор в работе преподавателя — возможность сочетать педагогическую деятельность с научно-исследовательской работой. Такое сочетание позволяет преподавателю углубиться в проблематику и содержание изучаемой науки, подготовить и издать свои труды (доклады, статьи, методические

и учебные пособия, монографии), повысить тем самым свой научно-педагогический потенциал и авторитет.

Возможность работать в хорошем педагогическом коллективе под руководством опытного, мудрого заведующего кафедрой или декана также важный мотивирующий фактор труда любого специалиста, в том числе и преподавателя. Благоприятный психологический климат в коллективе, сотрудничество и сотворчество с коллегами — преподавателями, уважение друг к другу, взаимопомощь являются психологическим условием для нормальной работы и ее мотивации.

Определенное значение в мотивации педагогической деятельности имеет *осознанный выбор профессии*. Выбор молодым человеком профессии преподавателя (педагога) может быть осознанным в результате эффективной профориентационной работы учителей школы и родителей, а также применения психодиагностических методик. При этом очень важно учитывать интересы и склонности учащегося, соответствия его направленности, характера и других психологических свойств особенностям педагогической деятельности.

Однако выбор профессии педагога может быть и случайным. Например, студент-отличник после окончания вуза по рекомендации кафедры поступает в аспирантуру, проводит диссертационное исследование по своей специальности, после или до защиты диссертации начинает вести преподавательскую работу, сочетая ее с научными изысканиями. В этом случае интерес к педагогической деятельности формируется и развивается постепенно по мере накопления опыта.

Выдающийся русский ученый-химик и педагог Д.И. Менделеев подчеркивал: «К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому, медицинскому или тому подобным, не тех, которые стремятся только обеспечить свою жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и к науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение, понимая общую народную надобность» (В мире мудрых мыслей / науч. ред. А.Г. Спиркин. — М., 1962. С. 207).

Мотивом выбора профессии преподавателя может быть *имидж носителя этой профессии и должности*. К сожалению, в настоящее время в связи с экономическими преобразованиями в нашей стране престиж преподавателя из-за низкой оплаты его труда резко снизился. Думается, наше общество во главе с государственными деятелями еще не осознало того факта, что пока учитель школы, преподаватель вуза или техникума не будет самым уважаемым человеком среди представителей других профессий, в умах и сердцах молодых людей кардинальных изменений не произойдет. Пока приходится констатировать, что данная категория работников относится к одной из низкооплачиваемой.

18.4. Педагогическое мастерство преподавателя

Проблема формирования педагогического мастерства разрабатывается в трудах известных педагогов и психологов О.А. Абдуллиной, Ю.П. Азарова, Н.В. Кузьминой, А.В. Петровского, В.А. Сластенина, А.Н. Щербакова и др. Рассматриваемое понятие в педагогике определяется следующим образом: «Педагогическое мастерство — высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие» [146, с. 195].

Педагогическое мастерство преподавателя — это синтез его научных знаний, умений, навыков, методического искусства и комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности.

Преподаватель-мастер — это специалист высокой культуры, глубоко знающий свою дисциплину, психологию личности, педагогическую психологию и педагогику высшей школы, в совершенстве владеющий методикой преподавания и воспитания.

Важнейшими компонентами педагогического мастерства преподавателя являются гуманистическая направленность его деятельности, профессиональная компетентность, педагогические способности и педагогическая техника. Все четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие в процессе научно-педагогической деятельности и самобразования преподавателя, систематическое совершенствование в системе повышения квалификации.

Гуманистическая направленность педагогической деятельности пронизывает все ее элементы: цели, мотивы, средства и действия, в которых во главу угла ставится личность студента, его интересы, ценностные ориентации, творческие способности, нравственная сфера, уровень культуры, физическое и психическое здоровье. Личностно ориентированная педагогическая деятельность преподавателя направлена на решение задач обучения, воспитания и развития студентов (см. гл. 12).

Исследования показывают, что педагогическое мастерство представляет собой единство использования психолого-педагогических закономерностей образовательного процесса и передового педагогического опыта.

Как известно, современная теория обучения базируется на педагогических принципах гуманности, научности, связи теории с практикой, системности, сознательности обучающихся, доступности и др. (см. разд. 4.5). Анализ этих принципов позволяет говорить о единстве обучения и воспитания, общения и обособления, преемственности знаний и других закономерностях как атрибутах педагогического мастерства.

В ряду достижений, питающих теорию и практику педагогического мастерства, родившихся в процессе исследований и практической деятельности педагогов-мастеров, следует отметить принципы обучения на высоком уровне трудности (Л.В. Занков, В.В. Давыдов), активности учащихся (М.А. Данилов, М.И. Шамова и др.), проблемности обучения (М.И. Махмутов, Н.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.), теорию личностно ориентированного обучения (Н.И. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.). Применение на практике этих психолого-дидактических принципов и теорий помогает повышению эффективности (результативности) обучения — одного из главных критериев педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство — это прежде всего мастерство общения, а педагогическое общение носит двусторонний характер и состоит в реализации себя как индивидуальности каждым субъектом общения. Педагогическое мастерство — высокий уровень педагогической деятельности, проявляющийся в мастерстве общения и ориентированный на гарантированный педагогический результат. В качестве гарантированного результата при этом принимаются факторы образованности (компетентности) студента и осуществимости (включающей становление и реализацию) свойств индивидуальности участников образовательного процесса [186].

Одним из элементов педагогического мастерства преподавателя является *педагогическая техника* — совокупность умений и навыков, приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий. Например, это — выразительность речи, умение владеть голосом, жестикуляцией, мимикой, умение применять наглядные пособия и т.д.

В понятие «педагогическая техника» принято включать две группы компонентов [106], первая из которых связана с умением преподавателя управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика и пантомимика); управление эмоциями, настроением; проявление перцептивных способностей (внимание, наблюдательность), техника речи (постановка голоса, дикция, темп речи), а вторая — с умением воздействовать на личность и коллектив и раскрывает технологическую сторону процесса обучения (дидактические,

организаторские, коммуникативные и другие умения, управление педагогическим общением, организация коллективной творческой работы и т.д.).

Внешний вид преподавателя должен быть *эстетически выразительным*. Недопустимо небрежное отношение к своей внешности, но неприятно и чрезмерное внимание к ней. Эстетическая выразительность преподавателя сказывается и в том, насколько приветливое у него выражение лица, в собранности, сдержанности в движениях, оправданном жесте, осанке и походке. Ему противопоказаны гримасничанье, суетливость, неестественность жестов, вялость.

Следует также осмыслить полезные советы В.А. Сухомлинского [151] о воспитании душевного равновесия: не допускать прорастания угрюмости, преувеличения чужих пороков; обращаться к юмору, быть оптимистом, доброжелательным. Условия для развития этих качеств такие: глубокое осознание социальной роли своей профессии, развитое чувство долга, эмоциональная отзывчивость, а также стремление к самоанализу и адекватной самооценке.

Красивая, выразительная осанка преподавателя выражает внутреннее достоинство личности. Прямая походка, собранность говорят о его уверенности в своих силах, знаниях. В то же время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе. Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад вперед, переминания с ноги на ногу, привычки держаться за спинку стула, вертеть в руках посторонние предметы, чесывать голову, потирать нос, дергать себя за ухо.

Взгляд преподавателя должен быть обращен к студентам, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать.

Особенно чутки учащиеся к речевым данным преподавателя. Неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь нагоняет скуку, а неоправданная интонация, громкая патетика в задушевной беседе воспринимаются как фальшь и вызывают недоверие к преподавателю. Для преподавателя четкость произношения слов — профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию учащимися его речи. Дикция — это ясность и четкость произношения слов, слогов и звуков. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата, который включает губы, язык, челюсти, зубы, твердое и мягкое небо, маленький язычок, гортань, голосовые связки.

Скорость речи зависит от индивидуальных качеств преподавателя, содержания его речи и ситуации общения. Оптимальный темп речи на русском языке составляет около 120 слов/мин.

Для достижения выразительности речи следует пользоваться логическими паузами. Паузы, темп и мелодика речи в совокупности составляют интонацию. Монотонная речь вызывает скуку, понижение внимания и интереса. Речь преподавателя должна привлекать своей естественностью, разговорным мелодичным рисунком и в отличие от обычной беседы быть контрастнее, выразительнее. Для развития интонационного богатства речи преподавателю могут помочь специальные упражнения [106].

Одним из важнейших элементов профессионального мастерства преподавателя является *педагогический артистизм*. По мнению О.С. Булатовой [26], артистизм — это способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, передаваемыми учащимся на занятиях, причем жить искренне.

Артистизм преподавателя можно определить как искусство самовыражения, способность к перевоплощению, сотворчеству и сопереживанию. Такое качество свидетельствует о богатстве внутреннего мира преподавателя, обладающего индивидуальным видением событий, особым отношением к происходящему и умением его эмоционально выразить. Артистизм зависит от эрудиции преподавателя, его искусства самовыражения, способности к импровизации, умения регулировать свое психическое состояние, конструировать педагогический процесс. Это качество дает преподавателю возможность поддерживать эмоциональное восприятие учащимися учебного материала, устойчивость их внимания и интереса, стимулировать их стремление к познанию.

Своеобразие труда преподавателя, повышенная нервно-эмоциональная напряженность его работы обуславливают и личностные технологии его поведения. Освоение таких технологий особенно важно для начинающих педагогов. Им необходимо осваивать приемы работы над собой, способы саморегуляции и релаксации, оптимального регулирования своего психического состояния, как в экстремальных, так и в обыденных ситуациях. Постигая мастерство построения занятий, они должны создавать на них атмосферу, способствующую творческой работе студентов.

Процесс формирования педагогического артистизма довольно сложен. Здесь могут оказать действенную помощь специальные тренинги: определить уровень своих природных задатков и способностей; повысить гибкость, пластичность своей нервной системы;

научиться снимать психологическое напряжение; повысить культуру речи; развить актерские способности и т.д. Молодым преподавателям полезно посещать занятия по таким дисциплинам, как ораторское искусство, лекторское мастерство, культура речи, психология общения и т.д.

Педагогическое искусство часто называют театром одного актера. Поэтому для преподавателя важно знать принципы театрального действия, его законы. В этом ему поможет система К.С. Станиславского, в которой впервые решается вопрос сознательного овладения подсознательным, произвольным процессом творчества, проявления таланта личности в деятельности.

В работе талантливой преподавателя нас всегда покоряет его естественность, привлекательность, грация, умение с первого взгляда на аудиторию определять манеру общения с ней и многое другое. В его творчестве неоценимы природные человеческие качества, основами которых являются темперамент, воля, сензитивность (чувствительность), интуиция, своеобразие речи и др. Это исходный материал, из которого под началом живого ума создаются педагогические способности.

Преподаватель должен владеть арсеналом средств, с помощью которых он передает обучающимся свой опыт, свои идеи. Эти средства (вербальные и невербальные) всегда индивидуальны, неповторимы. Помимо слов, голоса, интонации, в распоряжении преподавателя есть еще глаза, мимика, жесты, движения, ритмика.

Система К.С. Станиславского — наука не только об актерском творчестве, но и о том, как развивать различные способности [150]. Она будит естественную человеческую природу для органического творчества.

Очень интересным и полезным для преподавателей является учение К.С. Станиславского о внутреннем сценическом самочувствии актера. Оно поможет создать верное творческое самочувствие на занятии, разобраться в его компонентах. Так, артист, в отличие от всякого другого художника, творящего тогда, когда им владеет вдохновение, сам должен владеть им и уметь вызывать его тогда, когда это нужно. И этот момент особенно важен, так как преподаватель тоже не может ждать вдохновения.

Говоря о сходстве педагогической деятельности преподавателя и сценической деятельности актера, нельзя не указать на их существенные различия. Прежде всего имеется различие в целях их деятельности. Как было отмечено выше, цель обучающей деятельности преподавателя заключается в формировании системы знаний, умений и навыков, в развитии личностных качеств студентов. Цель

сценической деятельности актера — раскрытие образа «героя», его взаимоотношений с людьми. Если актер играет роль «кого-то», то преподаватель «играет» самого себя, выступает от своего имени; его задача — мотивация и организация активной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Есть разница и в объекте воздействия. В учебной аудитории сидят не зрители (как у актера), а студенты, призванные не только слушать и наблюдать за искусством преподавателя, но и взаимодействовать с ним, выполнять учебные действия по его рекомендациям. Актер не имеет возможности изучать индивидуально-психологические особенности своих зрителей. Состав зрительской аудитории (публики) у актеров каждый день меняется, а состав студенческой группы за время обучения в вузе относительно стабильный. Преподаватель (в отличие от актера) имеет дело не с временной группой, а со стабильным коллективом, в котором сложились групповые нормы, цели, ценности, мнения, межличностные отношения и т.д.

Что касается средств деятельности преподавателя и актера, то сходство имеется в части вербальных (речь) и невербальных средств (мимика, интонация голоса, жесты и др.) Кроме этих средств в распоряжении преподавателя и студентов имеется богатый арсенал учебников, учебно-наглядных пособий, технических средств обучения и т.д.

Хочется подчеркнуть важность для каждого преподавателя стремления к самообразованию и саморазвитию. Великий русский ученый-педагог К.Д. Ушинский высказал мысль о том, что учитель живет до тех пор, пока он учится. Эта важнейшая мысль подчеркивалась такими выдающимися педагогами и психологами России, как П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Для преподавателя вуза недостаточно заниматься самообразованием. На основе научной квалификации и накопленного опыта он сам добывает новые знания, занимаясь научно-исследовательской работой.

Непрерывное совершенствование педагогического мастерства — важнейшая задача каждого преподавателя. Приобретая педагогический опыт, совершенствуя мастерство, нужно избегать стереотипов. По исследованиям Г.Б. Скок [143], в деятельности преподавателя технического вуза проявляются следующие стереотипы:

- стремление строить учебный процесс по устаревшей схеме, а именно «изложение — восприятие — запоминание — воспроизведение»;
- ориентация на содержательную сторону: «Знай свой предмет и излагай его ясно»;

- стремление сохранить привычный подход к изложению материала и преподаванию в целом;
- гипертрофия функции контроля в обучении;
- связь оценки личности студента с его успеваемостью;
- стремление к излишней детализации, упрощению материала;
- организация поведения студентов в ущерб организации их деятельности, что, как правило, приводит к конфликтам со студентами.

Для формирования педагогического мастерства нужны не только талант, но и соответствующие условия, желание и стремление преподавателя. А.С. Макаренко считал, что настоящим хорошим педагогом можно стать только в хорошем педагогическом коллективе, где происходит взаимное обогащение опытом, доброжелательное обсуждение педагогических находок и неудач.

Анализ и обобщение опыта работы вузов, в том числе Уфимского государственного авиационного технического университета, показывает, что к эффективным методам и формам повышения научно-методической квалификации преподавателей относятся:

- систематическая самостоятельная работа (самообразование) с целью углубления знаний в области преподаваемой науки (дисциплины), по психологии и педагогике, по методике преподавания;
- научно-методическая работа, направленная на создание учебно-методических комплексов по преподаваемым дисциплинам и на совершенствование содержания методов и организационных форм обучения;
- участие преподавателей в работе научно-методических конференций и семинаров;
- взаимопосещение занятий с их последующим анализом;
- изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта;
- обращение к истории педагогики и системы высшего образования в нашей стране и за рубежом;
- подготовка и защита диссертаций (магистерских, кандидатских и докторских) по тематике психологии, педагогики и методики преподавания;
- организация семинаров педагогического мастерства для молодых преподавателей; чтение им лекций по психологии и педагогике высшей школы;
- стажировка преподавателей в ведущих вузах страны и за рубежом;
- учеба молодых преподавателей на курсах и факультетах повышения научно-педагогической квалификации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте общую характеристику деятельности преподавателя (сущность, структура, особенности).
2. Каковы функции научно-педагогической деятельности?
3. Раскройте мотивы педагогической деятельности.
4. Каковы сущность, структура и содержание педагогического мастерства преподавателя?
5. Раскройте содержание понятия «педагогическая техника».

Глава 19

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

19.1. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза

В гл. 2 данного учебного пособия дается понятие компетентности специалиста, кратко раскрывается сущность профессиональной и базовых компетентностей. Разумеется, эти требования относятся также к личности преподавателя. Однако особенности научно-педагогической деятельности преподавателя вносят свои коррективы в содержание его профессиональной компетентности. Некоторые базовые компетентности становятся составной частью профессиональной компетентности преподавателя.

Профессиональная компетентность преподавателя — это система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого. Сюда относятся специальные (профессиональные) знания и умения в области преподаваемой науки (дисциплины), а также знания по психологии, педагогике и методике преподавания. Специальные знания и умения по преподаваемым дисциплинам, характеризующие научную квалификацию преподавателя, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается психолого-педагогической квалификации преподавателя вуза, она часто нуждается в совершенствовании.

Кроме профессиональных знаний в данной подструктуре следует выделить также гуманитарные знания (по философии, социологии, истории, культурологии и т.д.). Эти знания тесно связаны с общей направленностью личности преподавателя, проявляющейся в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и к самому себе, а также в активности его жизненной позиции.

Педагогическую компетентность преподавателя составляет совокупность знаний, умений и способностей, необходимых для выполнения функции обучения и воспитания студентов. Сюда относятся следующие педагогические знания:

- предмет, основные понятия и задачи дисциплины;
- цели и содержание высшего профессионального образования;
- государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования;
- принципы построения содержания профессионального образования;
- сущность и закономерности процесса обучения;
- методы и организационные формы обучения и воспитания студентов;
- современные педагогические технологии.
- *Психологическая компетентность* преподавателя включает следующую систему знаний:
 - психология учебно-познавательной деятельности студентов;
 - психология личности;
 - психологические особенности студенчества;
 - психология студенческого коллектива;
 - основы психодиагностики;
 - психология педагогической деятельности преподавателя;
 - личность преподавателя вуза;
 - психология педагогического общения.

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий преподавателя, которые соотносятся с функциями педагогической деятельности. Полное описание умений преподавателя приведено А.К. Марковой [80]. Выделим семь групп основных педагогических умений из всего описанного ею набора.

Первая группа — умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач:

- при постановке педагогической задачи ориентироваться на учащегося как на активного развивающегося соучастника образовательного процесса;
- изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;
- конкретизировать педагогические задачи, гибко перестраивать их по мере изменения педагогической ситуации;
- с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций;
- предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

Вторая группа педагогических умений состоит из трех подгрупп:

- 1) умения, отвечающие на вопрос «чему учить»:
 - работать с содержанием учебного материала, выделять ключевые идеи учебной дисциплины, обновлять ее содержание;
 - систематизировать и интерпретировать информацию, поступающую из разных источников;
 - устанавливать межпредметные связи;

2) умения, отвечающие на вопрос «кого учить»:

- изучать индивидуально-психологические особенности учащихся, их обученность и воспитанность;
- изучать и оценивать реальные учебные возможности студентов, различать их успеваемость и личностные качества;
- исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;

3) умения, отвечающие на вопрос «как учить»:

- отбирать и применять различные сочетания методов и форм обучения и воспитания;
- применять дифференцированный и индивидуальный подходы к студентам, организовывать их самостоятельную учебную деятельность;
- находить несколько способов решения одной педагогической задачи и т.д.

Третья группа — это умения совершенствовать свою работу:

- использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта;
- соотносить затруднения студентов с недочетами в своей работе;
- видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других преподавателей;
- строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа умений — это приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся умения:

- понять позицию другого человека (партнера по общению, в том числе студента), проявить интерес к его личности;
- понять его внутреннее состояние по нюансам поведения, овладеть средствами невербального общения (мимика и жесты);
- встать на его точку зрения;
- создать обстановку доверительности, терпимости к собеседнику;
- поддерживать равное отношение ко всем студентам;
- быть готовым поблагодарить студента, при необходимости извиниться перед ним;
- с юмором отнестись к отдельным ситуациям, быть готовым к улыбке, слушать и слышать студента, не прерывая его речи и учебных действий;
- поддерживать обратную связь со студентами.

Пятая группа — умение актуализировать и реализовать свой творческий потенциал:

- удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности;
- реализовывать и развивать свои педагогические способности;
- управлять своим эмоциональным состоянием, предавая ему конструктивный, а не разрушительный характер;
- воспринимать позитивные возможности, свои и учащихся, и тем самым способствовать упрощению своей позитивной «Я-концепции»;
- совершенствовать свое педагогическое мастерство;
- осуществлять творческий поиск.

Шестая группа объединяет умения:

- определять характеристики знаний, умений и навыков студентов в начале и конце изучения учебной дисциплины;
- выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, количество дозированной помощи, необходимой данному студенту для продвижения), находить причины отставания и осуществлять индивидуальный подход;
- поэтапно отрабатывать все компоненты обученности студентов;
- стимулировать их готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Седьмая группа — умения оценивать состояние воспитанности учащихся и стимулировать их личностное развитие:

- вести воспитательную работу среди студентов;
- распознавать по их поведению согласованность нравственных норм и убеждений;
- видеть личность студента в целом — во взаимосвязи того, что он говорил и как поступает.

Компетентный преподаватель непременно является и хорошим методистом. Он владеет не только научными знаниями и методами в области преподаваемой дисциплины, но и методикой (технологией) обучения этой дисциплине. Знание методики позволяет преподавателю представить изучаемый материал в виде системы познавательных задач, последовательное решение которых должно привести студента к овладению содержанием учебной дисциплины.

Кроме системы знаний и умений в составе психолого-педагогической компетентности преподавателя целесообразно выделить *педагогические способности*. Уровень способностей, наряду с направленностью личности и другими ее качествами, является

важнейшим субъективным фактором достижения вершин в научно-педагогической деятельности. Проблема педагогических способностей стала предметом специального рассмотрения в работах З.Ф. Есаревой, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Смирнова, Б.М. Теплова и др. В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким [59], который дал им соответствующие общие определения. По его мнению, в состав педагогических способностей входят:

1) *дидактические* — способности передать учащимся учебный материал, делая его доступным для них, вызвать интерес к изучаемой дисциплине, организовать их самостоятельную работу, управлять познавательной активностью студентов;

2) *академические* — способности к соответствующей области науки (преподаваемой дисциплине);

3) *перцептивные* — способности проникнуть во внутренний мир учащегося, понять его психическое состояние, психологическая наблюдательность;

4) *речевые* — способности ясно и четко выразить свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики;

5) *организаторские* — способности организовать коллектив учащихся для активной учебно-познавательной или иной деятельности, а также свою собственную работу, правильно распределить рабочее время и т.д.;

6) *коммуникативные* — способности к общению с учащимися (найти правильный подход к ним, установить с ними нормальные взаимоотношения);

7) *педагогическая* — специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий.

Как видно из этого перечня, некоторые способности являются общими для специалистов всех профессий (см. п. 4, 6).

Анализ специальной литературы по рассматриваемой проблеме, а также изучение и обобщение педагогического опыта преподавателей вузов (включая многолетний опыт преподавательской работы автора) показывает, что к педагогическим способностям преподавателя относятся:

- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;

- способность по-разному излагать доступным образом один и тот же учебный материал, с тем чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;

- способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения студентами значительного объема информации, ускоренного их интеллектуального и нравственного развития;
- способность правильно планировать и организовывать различные виды занятий, совершенствуя свое педагогическое мастерство от занятия к занятию;
- способность передавать свой опыт другим и в свою очередь учиться на их примерах (путем посещения занятий, написания и издания учебно-методических пособий, участия в работе методических семинаров, научно-методических советов и т.д.);
- способность к самообразованию, включая поиск и творческую переработку необходимой информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;
- способность формировать у студентов нужную мотивацию активной учебно-познавательной деятельности.

Все педагогические способности имеют двойную обращенность: к студентам и к самому преподавателю. Они содержат в себе гностический элемент — познать психологию человека и творчески перестроить свою деятельность на основе самообразования и самовоспитания.

Уровень специальных педагогических способностей преподавателя проявляется также в глубине и разносторонности информации, которую он может получить об особенностях развития своих учащихся, в скорости перестройки своей деятельности.

Особый класс специальных педагогических способностей преподавателя, в особенности куратора студенческой группы, составляют способности к *воспитательной работе*, в том числе способности:

- правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии);
- быть примером и образцом для подражания со стороны студентов в мыслях, в чувствах и поступках;
- вызывать у них благородные чувства, желания и стремления становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей;
- приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям молодого человека;
- вселять в нем уверенность, стимулировать к самосовершенствованию;
- находить нужный стиль общения с каждым студентом, добиваться его расположения и взаимопонимания;
- вызывать к себе уважение и пользоваться неформально признанием с его стороны, иметь авторитет среди студентов.

19.2. Коммуникативная компетентность преподавателя

Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов.

В.А. Канн-Калик, который занимался исследованием этой проблемой, писал, что педагогический труд насчитывает в своей структуре более двухсот компонентов. Общение является одной из самых сложных сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе — воздействие личности преподавателя на личность студента. Одним из основных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимся. *Владение профессионально-педагогическим общением — важнейшее требование к личности преподавателя в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.*

Какова структура коммуникативных способностей, знаний, умений и навыков, используемых преподавателем в общении со студентами?

Различают ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть преподаватель, в частности познание человеком других людей и самого себя; правильное восприятие и оценивание ситуации общения; умение вести себя по отношению к людям; действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя.

Познание человека человеком включает: общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений; оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение понимать значение жестов, мимики и пантомимики. Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний способностей, своего характера и других черт личности, а также оценку того, как он воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей. Умение правильно оценивать ситуации общения: наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социально-психологический смысл возникшей ситуации.

Интересны в педагогическом плане, но менее изучены и порождают больше разнообразных проблем на практике так называемые *невербальные формы педагогического общения*. С этим связаны коммуникативные умения вступать в контакт с незнакомыми людьми,

предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты, вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком, а также дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

Умения, проявляемые в действиях человека по отношению к самому себе, заключаются в способности управлять теми аспектами собственного поведения, которые важны для установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми и обеспечения правильного восприятия и понимания тебя другими людьми. К ним относится также способность человека к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на формирование и развитие полезных для общения умений и навыков.

К коммуникативным компетенциям относятся способности:

- выступать в студенческой или иной аудитории, используя вербальные и невербальные средства общения;
- вести беседу или дискуссию со студентами;
- всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению;
- вызывать у человека-партнера доверие, желание к совместной деятельности;
- предвидеть и ликвидировать конфликты;
- конструктивно и тактично критиковать студента или коллегу по совместной деятельности;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

Сюда же относятся и *перцептивно-рефлексивные способности* преподавателя. *Рефлексия* — осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, и знание того, как другой понимает собеседника. Рефлексия — своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, при котором рефлексирующий субъект воспроизводит внутренний мир собеседника.

Перцептивно-рефлексивные способности включают три вида чувствительности:

1. Чувствительность педагога к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся, в какой мере при этом выявляются их интересы и потребности. Эта чувствительность сходна с эмпатией и проявляется в быстром и глубоком проникновении в психологию учащихся, в эмоциональной идентификации с ними преподавателя и их активной целенаправленной совместной деятельности.

2. Чувствительность к изменениям, происходящим в личности и деятельности обучающегося под влиянием различных средств педагогического воздействия.

3. Чувствительность преподавателя к недостаткам собственной деятельности, критичность и ответственность за образовательный процесс.

Совместимость в процессе общения преподавателя с учащимися основывается на принципах взаимной доброжелательности, принципиальности и ответственности. В процессе общения преподаватель должен обогащать студента умственно, нравственно и эстетически. Но это невозможно, если сам преподаватель не владеет системой умений и навыков, необходимых для правильного познания и оценки других людей.

19.3. Организаторская компетентность преподавателя

Анализируя деятельность преподавателя вуза, мы коснулись такой функции, как руководство людьми, т.е. выделили организаторскую функцию. Действительно, преподавателю часто приходится выступать в роли руководителя (организатора) — организация различных видов занятий, руководство научно-исследовательской работой студентов, производственной практикой, курсовым и дипломным проектированием, кураторская работа, общественная деятельность и т.д. Для успешного выполнения этих функций преподаватель должен обладать организаторской компетентностью, представляющей собой систему взаимосвязанных знаний, умений, способностей и личностных свойств. К знаниям преподавателя в области менеджмента образования относятся:

- понятие о менеджменте, его цели, значение и функции;
- функции и особенности менеджмента образования;
- структура организаторской деятельности преподавателя;
- планирование и организация различных видов занятий, в том числе самостоятельной работы студентов;
- методы и стиль педагогического руководства;
- мотивация учебно-познавательной деятельности студентов;
- подготовка и принятие управленческих решений по отношению к студенческой группе; контроль и оценка обученности студентов;
- управление качеством образовательного процесса.

Умения преподавателя в этой области обусловлены выполнением следующих управленческих функций:

- определение цели учебно-познавательной деятельности студентов;

- планирование содержания и методов обучения по преподаваемой дисциплине;
- подготовка и проведение различных видов занятий;
- выдача учебных заданий студентам, организация их совместной деятельности;
- контроль выполнения работ и оценка результатов;
- обеспечение учебной дисциплины.

Что касается требований к психологическим свойствам организатора (руководителя), то они весьма разнообразны. Полное их описание дано в книге [178], здесь отметим лишь некоторые, наиболее важные качества, необходимые для успешной организаторской деятельности.

Организаторская компетентность нужна не только для обеспечения процесса обучения в вузе, но и для самоорганизации деятельности преподавателя.

Организаторская компетентность руководителя исследовалась Л.И.Уманским [155]. Он выделил 18 типичных организаторских качеств личности: способность «заряжать» своей энергией других людей; умение находить наилучшее применение каждому человеку; способность понимать и верно реагировать на психологию людей; видеть недостатки в поступках других людей (критичность); психологический такт; инициативность; требовательность к другим людям; склонность к организаторской деятельности; практичность — умение непосредственно, быстро и гибко применять свои знания в решении практических задач; самостоятельность; наблюдательность; самообладание; общительность; настойчивость; активность; работоспособность и организованность.

Думается, что перечисленные выше качества относятся и к преподавателю вуза как к организатору учебно-познавательной деятельности студентов, и к руководителю студенческих групп.

19.4. Креативная компетентность

Понятие «креативность» означает уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Для разведения понятий «креативность» и «творчество» целесообразно пользоваться двумя характеристиками: субъективно обуславливающей для обозначения креативности и процессуально-результативной для обозначения творчества. Иными словами: креативность относится к качеству личности, а творчество — к процессу, в котором проявляется креативность.

Креативность является особым принципом образования. Известный философ Н.А. Бердяев установил следующее.

Творчество возможно лишь при допущении свободы. Творческий акт человека и возникновение новизны в мире не могут быть поняты из замкнутой системы бытия. Для объяснения природы творчества человеку необходимо преодоление границ бытия, максимальная степень свободы, какая только возможна для него.

Творец одинок, и творчество носит не коллективно-общий, а индивидуально-личностный характер. Но творческий акт направлен к тому, что имеет мировой, общечеловеческий и социальный характер.

Творческое развитие должно быть открыто в мире. Познание творческой эпохи не пассивное, а активное; оно предполагает творческое усилие. Учение о творческом развитии предполагает свободу как основу личности, как основу всякого бытия [14].

Под креативной компетентностью преподавателя понимается система знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской). В данном контексте акцент делается на исследовательский компонент его профессиональной деятельности.

Исследования креативности и творчества широко представлены в отечественной науке. Выделены критерии творчества, идут активные исследования его психологических механизмов (Д.Б. Богоявленская, А.Н. Лук, А.В. Морозов, Я.А. Пономарев, А.И. Щербаков и др. Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время следует отметить исследования Д.Б. Богоявленской [20], которая в своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы была взята интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве.

Разные исследователи указывают на разный компонентный состав профессионально-творческих способностей преподавателя. Так, например, А.И. Щербаков [182] выделяет следующие индивидуально-психологические особенности личности педагога, от развития которых зависит уровень его профессионально-творческих достижений: высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность работы с ними, цельный и твердый характер, самостоятельность и деловитость, педагогические способности, практические навыки и умения (общепедагогические, общетрудовые, коммуникативные и др.).

Основываясь на результатах проведенного исследования, А.В. Морозов [89] выделил некоторые личностные качества, отличающие креативных людей от некреативных, а именно: любознательность; стремление к самосовершенствованию; смекалку, находчивость, сообразительность; изобретательность; самостоятельность и независимость в суждениях, мышлении, поступках; широкий кругозор и эрудиция; профессиональную компетентность; артистичность; оптимизм, чувство юмора; оригинальность, гибкость мышления, харизматические качества и др.

В структуре креативной компетентности личности (в том числе и преподавателя) можно выделить следующие качества:

- способность к творчеству, к решению проблемных задач;
- гибкость и критичность ума, интуиция, инсайт, самобытность и ассертивность (уверенность в себе);
- умение ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, к переносу опыта, предвидения и т.д.;
- эмоционально-образные качества — одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях, ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмпатии (эмпатийность);
- обладание раскованностью мыслей, чувств и движений, проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом, преодоление стереотипов;
- способность к прогнозированию, способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства;
- склонность к риску, стремление к свободе.

Важными составляющими креативности специалиста являются знания и умения, лежащие в основе собственной познавательной деятельности. В креативной компетентности лежат способности к интеллектуальному труду:

- отбросить обычные стандарты и методы решения, искать новые, оригинальные;
- видеть дальше непосредственно данного и очевидного;
- охватывать суть основных взаимосвязей, присущих проблеме;
- ясно видеть несколько различных путей решения проблемы и мысленно выбрать наиболее эффективный;
- чутье к видению проблемы там, где кажется, что все уже решено.

Анализируя креативные способности, отечественные ученые отмечают высокую роль интуиции в научном творчестве как результате большой умственной работы, позволяющей сократить путь позна-

ния на основе быстрого логически неосознаваемого понимания ситуации и нахождения правильного решения. В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез, способности видеть проблему, ее фон, определять связи с другими проблемами, формулировать гипотезы, находить критерии измерения изучаемых явлений, описывать и синтезировать научные факты, находить им место в теории.

Кроме того, при исследовании проблемы творческих способностей в связи с задачами высшей школы выделяются свойства, присущие творческой личности, а именно:

- Интерес к сложному и неясному — творческого исследователя привлекают мало познанные или неясные феномены, таящие возможность открыть что-то новое.

- Склонность задаваться вопросами. Главным и необходимым условием творческого отношения является способность удивляться, видеть запутанные проблемы и пробелы в знаниях. Эта способность побуждает индивида задаваться вопросами.

- Чувство ответственности за развитие науки. Творческие исследователи смотрят на себя как на неотъемлемых участников процесса производства знаний и не считают науку неким внешним феноменом, существующим отдельно и «вне» них. Им свойственно чувство ответственности за науку.

- Спонтанная любознательность — один из главных стимулов для усвоения необходимых специальных знаний и для собственной научно-исследовательской работы.

- Способность продолжительное время заниматься решением одной и той же проблемы. Проблемы, с которыми приходится иметь дело ученому, нередко настолько сложны и трудны, что их решение может быть найдено лишь путем продолжительного и упорного труда.

Высокая степень научной одаренности предполагает развитие следующих способностей:

- запоминания и воспроизведения большого объема информации (хорошая память);

- творческого мышления, для оценки которой можно пользоваться двумя критериями: 1) быстротой, с которой человек решает мыслительные задачи и 2) степенью трудности мыслительной задачи, которую он в состоянии решать;

- фантазирования — наглядного представления себе что-нибудь нового, ранее не встречавшегося в опыте. Особенно важную роль фантазия играет на таких фазах научно-исследовательской работы, как мысленный эксперимент, построение и проверка гипотезы;

- наблюдательности — умения при изучении отдельных явлений быстро и легко замечать все то, что нужно или что может оказаться полезным.

Для успешности научно-исследовательской работы преподавателем (ученому) необходимо, помимо научной одаренности, обладать еще и известными чертами личности. Кроме любознательности и способности продолжительное время заниматься решением одной проблемы должны быть такие черты, как энтузиазм по отношению к своей работе и ее задачам; прилежание — способность к продолжительному и усидчивому труду; дисциплинированность; способность к критике и самокритике; умение ладить с людьми. Это черта личности особенно важна для ученого, руководящего работой целого исследовательского коллектива. Эта же черта — одна из главных предпосылок для успеха педагогической деятельности ученого.

Важным качеством преподавателя как творческой личности является исключительно *высокий уровень эмпатии* или по очень удачному выражению и названию книги В. Леви — «искусство быть другим» [68]. Чем выше способность преподавателя к сочувствию, сопереживанию и сотворчеству, тем выше его профессионально-творческие результаты. Но чтобы сотворчество преподавателя и студентов состоялось, необходимо «умение быть другим», которое складывается из знания психологии людей и природы общения, умения воспринимать себя и других, вести себя, а также знание своих психологических особенностей, восприятие себя и способность себя изменить.

Креативная компетентность преподавателя обеспечивает эффективную научно-исследовательскую работу, систематическое совершенствование содержания и методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения студентов.

19.5. Личностные свойства преподавателя

В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др. проблема субъективных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом

специального теоретического и экспериментального изучения. Результаты этих исследований позволяют представить общую структуру личностных свойств преподавателя.

Известный отечественный психолог, академик Е.А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек — природа», «Человек — техника», «Человек — знак», «Человек — образ», «Человек — человек» [53]. Педагогическая профессия относится к типу «Человек — человек» и определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, настроения других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знания о личных качествах многих и разных людей. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить и воспитывать людей, умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая культура; наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению; способность мысленно представлять его внутренний мир; «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; способность к сопереживанию; наблюдательность.

Для анализа профессиональной пригодности человека, работающего по схеме «Человек — человек», составлен перечень противопоказаний к этому типу профессиональной занятости, в частности: невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, выраженные физические недостатки, как это не печально, нерасторопность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку и др.

При рассмотрении педагогической деятельности с позиции предмета труда обращает на себя внимание то, что в ней аккумулированы и другие схемы отношений, и прежде всего «Человек — знак». Знаковые, в частности языковые, системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно-исторического опыта. В то же время сами знаковые системы представляют собой предмет усвоения — иностранный язык, математика, компьютерные программы и др.

Главными требованиями, предъявляемыми к преподавателю, являются: любовь к учащимся, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, по которой он преподает, педагогической интуиция, высоко развитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания студентов.

Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой преподавателя над собой. Не случайно учителей, преподавателей много, а одаренных и талантливых среди них, блестяще справляющихся со своими обязанностями, гораздо меньше.

В одном из исследований [186] попросили преподавателей выделить в порядке предпочтения качества личности, на которых базируется авторитет преподавателя. В итоге был получен следующий перечень свойств:

- профессионализм и глубокое знание своего предмета;
- умение образно и доступно излагать свои мысли;
- высокая общая культура и эрудиция;
- быстрота реакции и мышления;
- умение отстаивать и защищать свою точку зрения;
- умение пользоваться невербальными средствами;
- способность понимать психологию студента, его достоинства и недостатки;
- внимательность по отношению к людям, доброжелательность и терпеливость;
- строгость в сочетании со справедливостью;
- психологическая устойчивость и находчивость в трудных ситуациях;
- аккуратный внешний вид.

А вот некоторые качества, которые противопоказаны преподавателю:

- высокомерие, грубость, недоброжелательность;
- самовлюбленность;
- менторство;
- застенчивость;
- медленная реакция и консерватизм;
- стремление подавить студента;
- несобранность и лень;
- излишняя эмоциональность, неуравновешенность;
- отсутствие педагогического мастерства.

К сожалению, встречаются преподаватели, которым присущи высокомерие, грубость, равнодушие к своему делу, безответственность, низкий уровень научно-педагогической квалификации, нарушение элементарных правил обучения, непонимание гуманистического смысла своей деятельности.

А.К. Маркова и Л.М. Митина выделяют следующие психологические качества преподавателя, важные для его педагогической деятельности.

- *Педагогическая эрудиция* — запас современных знаний, которые преподаватель применяет при решении педагогических задач.

- *Практическое педагогическое мышление* — анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических знаний и принятие на его основе педагогического решения. Практическое мышление есть подготовка к преобразованию деятельности, направленному на внесение в нее изменений.

- *Педагогическая интуиция* — это быстрое принятие преподавателем педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа. Интуитивный способ педагогического мышления необходим преподавателю, ибо многообразие педагогических ситуаций, ограниченность времени для поиска и принятия решения делают точный расчет невозможным.

- *Педагогическая наблюдательность* — понимание преподавателем сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир студента по мало приметным нюансам его поведения, способность по выразительным движениям «читать» человека как книгу.

- *Педагогическое предвидение* — умение предвосхищать поведение и реакцию студентов до начала или до завершения педагогической ситуации.

- *Педагогическая рефлексия* — обращенность сознания преподавателя на самого себя, учет представления студентов о его личности и деятельности. Рефлексия — это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности. Следовательно, педагогическая рефлексия означает также осознание преподавателем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях.

По мнению психологов, преподаватель обязан обладать способностью анализировать и предугадывать мысли, чувства, отношения, реакции своих учащихся, т.е. иметь высокую чувствительность (сензитивность). Способность отражать, чувствовать внутренний мир другого человека позволяет преподавателю легче ориентироваться в человеческих взаимоотношениях, понимать индивидуально-психологические особенности студентов.

В числе базовых основ сенситивности выделяется необходимость самопознания. Именно глубина и точность характеристик самопознания дают человеку уверенность в собственных силах. Обращаясь в прошлое, человек исследует себя — свои мысли, чувства, возможности, поступки, психические состояния и др.

Еще одним субъектным свойством преподавателя является сопротивление синдрому эмоционального сгорания или психофизиологического истощения. Со ссылкой на Е. Малера Н.А. Аминов приводит перечень основных признаков этого синдрома: 1) истощение организма, усталость; 2) психосоматические осложнения, бессонница; 3) негативные установки по отношению к людям и к своей работе; 4) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 5) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства), 6) уменьшение аппетита или переедание; 7) негативная самооценка; 8) усиление агрессивности и раздражительности; 9) усиление пассивности, цинизма, апатии; 10) чувство вины.

Н.А. Аминов подчеркивает, что последний симптом свойственен только людям, профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что синдром эмоционального сгорания проявляется сильно у учителей, у которых выявляется профессиональная непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома зависит от индивидуальных психофизиологических и психологических особенностей человека, которые в значительной мере обуславливают и сам синдром сгорания (по М.И. Станкину [149]).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы сущность и структура психолого-педагогической компетентности преподавателя?
2. Раскройте сущность и содержание коммуникативной компетентности преподавателя.
3. Какие свойства личности характеризуют преподавателя как организатора (руководителя)?
4. В чем сущность и особенности креативной компетентности преподавателя?
5. Какие требования предъявляются к личностным свойствам преподавателя?

Глава 20

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

20.1. Общая характеристика учебного сотрудничества

Вся система образования в России, в том числе высшее образование, совершенствуется на основе идей, которые были сформулированы в работах теоретиков психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили и др. и выдающихся педагогов А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинского и др. Взгляды Л.С. Выготского и его единомышленников основаны на том, что знание по своей природе социально, оно является плодом коллективных усилий, направленных на изучение, понимание и решение конкретных проблем. Члены коллектива обмениваются между собой идеями, пополняют и углубляют свои знания, общаясь с теми, кто лучше владеет материалом. Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества педагогов и учащихся как одной из определяющих основ современного обучения.

Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающейся деятельности учащихся и преподавателей, скрепленной взаимопониманием, коллективным анализом хода и результата этой реальности. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления преподавателем познавательных интересов учащихся.

Идея учебного сотрудничества базируется на том, что любое современное производство осуществляется путем организации совместной деятельности трудовых коллективов. История развития человечества и современная цивилизация свидетельствует о том, что материальный мир – дома, дороги, транспортные средства, промышленное оборудование, бытовая техника, одежда, продукты питания и др. – созданы совместным трудом людей. Современный социум складывается из множества социальных групп – семьи, детских, ученических и студенческих групп, трудовых коллекти-

вов, политических партий, общественных и других организаций. *Профессиональная деятельность современного специалиста совершается не индивидуально, а во взаимодействии с другими специалистами.* Например, при создании любого изделия (автомобиля, самолета, компьютера, бытовых приборов и т.д.), при строительстве жилых домов или производственных зданий, добыче и переработке полезных ископаемых, в сельском хозяйстве и других сферах профессиональная деятельность специалистов совершается при различных формах сотрудничества.

Даже индивидуальный предприниматель строит свой бизнес путем взаимодействия с другими людьми (поставщиками, потребителями, налоговыми инспекторами, сотрудниками банка, рекламных агентств и т.д.). Следовательно, будущего специалиста уже со школьной скамьи нужно учить сотрудничеству, общению с другими людьми. Что касается вузовского образования, то оно должно опираться преимущественно на групповые формы совместной учебно-познавательной деятельности студентов, т.е. на учебное сотрудничество.

Проблемы учебного сотрудничества, групповых (коллективных) форм работы исследуются в трудах таких ученых, как Л.И. Айдаровой, А.А. Вербицкого, А.И. Донцова, Х.Й. Лийметса, А.К. Маркова, А.В. Петровского, В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана. На основе обобщения результатов проведенных в разных странах исследований рассматриваемой проблемы Г.А. Цукерман отмечает, что при совместной учебной деятельности [169]:

- возрастает объем усваиваемого материала и глубина понимания;
- повышается познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- учащиеся получают больше удовольствия от занятий;
- меняется к лучшему характер взаимоотношений между учащимися;
- резко возрастает сплоченность группы, а также развивается способность адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- учащиеся приобретают важнейшие социальные навыки — тактичность, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения.

Сотрудничество как совместная деятельность, как общение преподавателей и учащихся характеризуется следующим: 1) их пространственным и временным соприсутствием (групповые занятия в учебном кабинете); 2) единством цели, связанной с групповым решением учебных задач; 3) организацией и управлением групповой

учебно-познавательной деятельностью обучающихся; 4) разделением их функций и действий при групповой работе; 5) наличием позитивных межличностных отношений.

В результате психолого-педагогических исследований убедительно показано, что учебное сотрудничество по схеме «преподаватель — учащиеся» и «учащиеся — учащиеся» как форма организации групповой (коллективной) учебной деятельности представляет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения учебным дисциплинам, но и для развития личности учащегося.

Когда студенты работают (учатся) индивидуально, они стремятся к достижению собственных целей, не оглядываясь на то, что и как делают другие студенты. Он должен освоить определенный материал, выполнить определенное количество заданий, и работает над ними с такой скоростью, которая ему доступна. Его внимание и усилия сосредоточены исключительно на собственных успехах. Успехи или неудачи других не имеют для него никакого значения.

Таким образом, при индивидуальном обучении достижение той или иной цели превращается в личную проблему учащегося, не связанную с работой (учебой) других студентов.

Сотрудничество (кооперация) — это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Обучение в сотрудничестве предполагает объединение учащихся в небольшие группы, чтобы, работая вместе, они достигли больших успехов, чем при индивидуальной работе. Учебное сотрудничество создает условия для позитивного взаимодействия между учащимися в процессе достижения общей цели (совместное решение учебной задачи, выполнение проекта, анализ литературы, написание отчета, обсуждение и решение проблемы, выпуск газеты и т.д.).

Сравнение обучения в сотрудничестве с традиционной методикой обучения позволяет сделать вывод, что в большинстве случаев оно обеспечивает:

- более высокие достижения и большую результативность;
- более ответственное и внимательное отношение друг к другу;
- психическое здоровье учащихся, которые приобретают не только навыки работы в коллективе, но и чувства собственного достоинства.

Преподаватель, желающий следовать принципам обучения в сотрудничестве, должен на групповом занятии четко обозначить пять важнейших элементов этой методики [40].

1. Позитивное взаимодействие. Оно возникает между членами группы лишь тогда, когда они осознают зависимость друг от друга и то, что залогом успеха одного является успех всех членов группы.

Позитивное взаимодействие создает условия для возникновения чувств ответственности не только за личный успех, но и за успех товарищей.

2. Индивидуальная и коллективная ответственность. При групповой (коллективной) учебной деятельности за достижение поставленной цели одновременно несут ответственность все группы и каждый член этой группы (за свою часть работы). Одной из задач обучения в сотрудничестве является стремление делать каждого студента (члена группы) более яркой индивидуальностью.

3. Стимулирование тесного общения учащихся друг с другом, причем предпочтительными следует признать личные контакты. В процессе совместного выполнения учебных заданий учащиеся тесно общаются друг с другом, обсуждают содержание и методы решения задач, при необходимости помогают друг другу (обучают друг друга). При этом улучшается не только степень усвоения знаний и умений, но и настроение членов группы, возникает чувство ответственности друг за друга и за достижение общей цели.

4. В процессе совместной деятельности учащиеся приобретают весьма полезные навыки социального поведения, в том числе навыки поведения в небольшом коллективе. В группах, созданных для обучения в сотрудничестве, учащимся приходится не только решать учебные задачи, но и вести себя как члены коллектива, как единая команда. При коллективной работе и в общении необходимо оказывать внимание и уважение друг к другу, активно участвовать в обсуждении и решении проблем, улаживать конфликты, проявлять все нравственные и деловые качества.

5. Организация совместной работы (сотрудничество) учащихся. Она включает постановку преподавателем перед группой целей и задач, при необходимости проведение им инструктажа о содержании предстоящей работы, формирование рабочих малых групп из 3–5 человек, распределение между ними обязанностей (задач), обсуждение в рабочих группах способов решения задач и достижение целей, совместное решение задач, проверку решения и анализ. При необходимости преподаватель оказывает консультационную помощь той или иной рабочей группе. В заключение проводится обсуждение результата работы всех подгрупп, подводятся итоги, выставляются оценки (методы и формы организации групповой (коллективной) учебно-познавательной деятельности студентов рассмотрены в разд. 5.3).

Обучение в сотрудничестве может быть плодотворным только при поддержании нормальных межличностных отношений студентов и соблюдении ими дисциплины. Это обучение возможно, поскольку

ку существуют условия, при которых учащиеся вынуждены помогать друг другу в достижении успеха. Позитивная взаимозависимость создает отношения, в основе которых лежит взаимное стимулирование: учащиеся поддерживают, подбадривают друг друга и помогают один другому в делах, направленных на достижение общей цели.

Члены групп, обучающиеся в сотрудничестве, способствуют успехам друг друга следующим образом:

- оказывают или принимают помощь и поддержку, причем речь идет не только о помощи в учебе, но и чисто человеческом, дружеском участии;
- обмениваются информацией и всем, что необходимо для выполнения задания;
- реагируют на академические успехи и поведение друг друга, т.е. в группе налажена обратная связь;
- учат друг друга вести дискуссии и аргументировать свою точку зрения;
- поддерживают друг друга в стремлении учиться как можно лучше;
- оказывают позитивное влияние друг на друга;
- имеют четко выраженную мотивацию учения;
- создают обстановку взаимного доверия;
- успешно справляются со стрессами и раздражительностью.

Необходимо подчеркнуть, что одним из главных условий эффективной совместной работы учащихся по решению учебных задач является сплоченность группы. Многолетние исследования американских ученых [40] показали, что не любые группы способны к обучению в сотрудничестве. Для того чтобы реализовать сотрудничество учащихся в обучении, группа должна отвечать таким требованиям, как:

- желание и заинтересованность в совместной учебной деятельности;
- стремление к достижению общей цели;
- благоприятный социально-психологический климат, взаимные симпатии и привязанности;
- позитивная взаимозависимость, личные контакты (общение);
- соблюдение учебной дисциплины и педагогических требований;
- персональная ответственность каждого и коллективная ответственность всей группы;
- навыки совместной работы учащихся в небольших коллективах;
- стремление к коллективному обсуждению результатов совместной работы.

При обучении в сотрудничестве члены группы вместе работают над заданием, способствуя успехам друг друга и при необходимости помогая друг другу. Основное внимание уделяется навыкам работы в команде. В зависимости от ситуации, содержания учебных задач любой член группы может стать лидером.

Обучение в сотрудничестве оказывает существенное влияние на формирование у учащихся таких черт характера, как готовность не жалеть усилий для достижения общей цели и доброжелательное отношение к тем, кто учится вместе с ними.

Анализ результатов исследований в данной работе позволяет сделать вывод о явных преимуществах сотрудничества в обучении, ибо оно гарантирует более глубокие и точные знания, чем традиционное фронтально-индивидуальное обучение.

Помимо большей результативности (эффективности), данная методика обучения имеет и другие преимущества. Она способствует:

- формированию у учащегося критического подхода к информации и умению аргументировать свою точку зрения;
- развитию у них творческих способностей;
- формированию умения использовать одни и те же знания в разных ситуациях (перенос знаний);
- развитию интереса к изучаемой дисциплине;
- созданию в студенческой группе благоприятного психологического климата, дружеских отношений.

Кроме того, обучение в сотрудничестве благоприятствует сохранению психического здоровья и социальному развитию студентов путем формирования умений и навыков, необходимых для жизни и общества, развития чувства собственного достоинства и самоуважения, альтруизма (умение смотреть на ситуацию глазами других людей, думать о них и учитывать их интересы), навыков социального поведения.

20.2. Сущность и основные характеристики общения

Общение принадлежит к базовым категориям психологической науки. Выдающийся психолог Б.Г. Ананьев подчеркивал, что человек является субъектом труда, познания и общения. Он считал общение важнейшим условием и фактором психического развития на протяжении всего жизненного пути человека.

Общение является предметом изучения многих наук, в том числе философии, психологии, педагогики, лингвистики и др. Проблеме общения посвящены многочисленные исследования, среди ко-

торых наиболее значительными являются труды Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова и др. Из зарубежных источников интересными и практически значимыми являются труды Д. Карнеги, Дж. Ниренберга, Р. Фишера и У. Юри.

Что же такое общение?

«Общение — межличностный или групповой процесс, в основе которого лежит обмен между людьми определенными результатами их психической деятельности — усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами, установками» [9]. Есть и другие определения рассматриваемого понятия, например: «Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [25, с. 8].

Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо совместную деятельность и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир. В отличие от делового личностное общение напротив сосредоточено в основном вокруг психологических проблем, которые глубоко затрагивают личность человека.

Общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми. В общении осуществляются рациональные, эмоциональные и волевое взаимовлияния людей, выявляется и формируется общность настроений, мыслей, взглядов, достигается взаимопонимание, осуществляется передача и усвоение манер, привычек, стиля поведения. Социальный смысл общения состоит в том, что оно обеспечивает организацию людей для совместной деятельности, их взаимосвязи и взаимоотношения. В общении проявляются психические свойства людей. Общение имеет большое значение в формировании и развитии сознания человека. Потребность в общении относится к числу основных потребностей человека. В общении, неразрывно связанном с деятельностью, индивид овладевает опытом, «присваивает» те духовные богатства, которые созданы другими людьми.

К основным характеристикам общения относятся: структура, содержание, форма, манера и стиль общения.

В структуре любой деятельности философы обычно выделяют три элемента: субъекта (кто действует), средства труда (с помощью чего действует) и объект (на что направлена деятельность). Если рассматривать общение как специфический вид деятельности, то в нем

также можно выделить эти элементы. *Особенностью общения как деятельности является то, что в нем объектом воздействия выступает человек или группа людей, т.е. общение характеризуется отношениями «субъект — субъект (субъекты)».* Общение рассматривается не как одностороннее воздействие одного человека на другого, а как взаимодействие двух или более человек. В качестве средств общения выступают устная (звуковая) или письменная речь, мимика, жесты, поза, интонация голоса и т.д. Кроме того, в качестве вспомогательных средств могут быть использованы технические средства — телефон, радио, телевидение, компьютер и др.

В психологии при анализе структуры деятельности, кроме рассмотренных элементов, выделяют цель, мотив, действия (операции) и результат. Управление деятельностью предполагает целеполагание, планирование, организацию, контроль, регулирование (коррекцию) и стимулирование труда. Все эти элементы деятельности имеют место только в отдельных формах общения, например на лекции преподавателя в аудитории, при проведении семинара, лабораторной работы. Если же общение носит неформальный характер или является средством установления контактов, выяснения отношений, организации совместной деятельности людей и т.д., то отдельные элементы, например цель, мотив, план, или отсутствуют, или органически входят в состав трудовой либо учебной деятельности. Таким образом, общение является весьма специфическим видом духовной деятельности, и анализ его структуры требует использования других подходов по сравнению с анализом предметной деятельности.

В содержательном плане общение включает в себя следующие действия партнеров:

- передачу информации от человека человеку или группе людей;
- восприятие партнерами друг друга;
- взаимооценку партнерами друг друга;
- взаимовлияние партнеров друг на друга;
- взаимодействие партнеров друг с другом;
- управление групповой деятельностью.

Взаимодействие представляет собой определенную совокупность действий, направленных на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера (например, физический и эмоциональный контакт; совместную деятельность — игры, танцы, учеба, трудовые действия, совместное перемещение в пространстве; установление или выяснение межличностных отношений).

Манера общения определяется следующими факторами:

- тоном общения (спокойный, властный, вкрадчивый, взволнованный, раздражительный, грубый и т.д.);

- поведением в общении (сдержанностью, беспокойством, неуверенностью, скованностью и т.д.);
- дистанцией в общении. Различают интимную, личную и социальную зоны общения. Интимная (до 50 см) и личная дистанция (до 120 см) свидетельствуют о том, что общающиеся являются близкими людьми. Социальная дистанция (до 3 м) указывает на официальный характер общения.

Манера общения может быть уважительной или пренебрежительной, шутливой или серьезной, в доброжелательной или озлобленной форме.

Стиль общения — это совокупность приемов, используемых тем или иным человеком в зависимости от его индивидуальности. В стиле общения находят выражение:

- индивидуально-типологические особенности личности (черты характера, темперамент и др.);
- особенности коммуникативных качеств человека (общительность, внимательность, эмоциональность, умение слушать и др.);
- сложившийся характер отношений с конкретными людьми или группой;
- уровень общей культуры, образования и нравственности человека.

20.3. Функции и стиль педагогического общения

Общение — важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. Исследования А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, В.А. Канн-Калика, А.А. Леонтьева, А.Н. Мудрика, А.И. Щербакова и др. показали, что общение в труде педагога имеет большое значение. Чтобы понять роль общения в деятельности преподавателя, рассмотрим, что представляет собой педагогическое общение.

Педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров (преподавателей и студентов).

Академик Е.А. Климов [54] выдвинул следующие правила педагогического общения:

- соблюдать дистанцию, пусть минимальную, в межличностных отношениях;
- сочетать требовательность к человеку с обязательным уважением к нему (независимо от его возрастного, физического, общественного статуса, наличного опыта, успехов и неудач);

- открывать положительное в человеке, его активности, обращать на это его внимание и не «зацикливаться» только на указаниях его ошибок, недостатков;
- доброжелательно относиться к людям, оптимистично смотреть на возможности их прогрессивного развития;
- культивировать бодрую, деловую атмосферу взаимно доброжелательных, дружелюбных отношений в коллективе;
- стремиться в ходе общения к тому, чтобы учащиеся «стали участниками, а не просто присутствующими»;
- культивировать в ходе общения с учащимися атмосферу увлеченности совместной созидательной деятельностью.

Основные функции педагогического общения могут быть разделены на четыре класса.

1. Функции, связанные с обслуживанием различных видов групповой учебной деятельности (информационная и ориентирующая функции). В процессе совместной деятельности преподаватели и студенты обсуждают различные учебные или научные проблемы, уточняют цели и задачи, выбирают способы их решения, решают поставленные задачи, проверяют правильность решения и т.д. В этом процессе осуществляется также взаимная стимуляция и взаимная коррекция поведения.

Информационная функция общения обеспечивает раскрытие преподавателем содержания учебного материала, обмен знаниями и мнениями, создание и решение проблемных ситуаций, обсуждение актуальных вопросов. Ориентирующая функция педагогического общения связана с организацией и проведением различных видов занятий — лекций, семинаров, с организацией самостоятельной работы студентов, зачетов и экзаменов, с руководством курсовым и дипломным проектированием. Таким образом, весь образовательный процесс в вузе представляет собой общение преподавателей и студентов, направленное на организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, усвоение ими содержания образования, развитие личности каждого студента.

2. Психологические функции — развитие отдельных психических процессов и форм психической деятельности личности. Общение имеет большое значение в формировании и развитии сознания. Психологи подчеркивают единство языка, сознания и общения. Сознание, как и язык, возникает из необходимости общения. Сознание ребенка формируется, развивается и проявляется в общении с людьми. Без общения не может происходить полноценное развитие личности. Общение — необходимое условие развития памяти, мышления, эмоциональной и волевой сферы личности, формирования черт характера и способностей.

Подчеркивая развивающее значение педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что оптимальное педагогическое общение — это такое общение преподавателя и учащихся, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и их личностных качеств, обеспечивает благоприятный психологический климат в группе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя [71].

3. Социально-психологические функции — коммуникативная (установление контакта между людьми, обмена информацией), функция самоутверждения и самоактуализации личности (выделение своего «Я», привлечение к себе внимания, выражение себя, убеждение в чем-либо окружающих и т.д.), функции развития взаимоотношений между людьми, группообразования и развития групповых процессов (мнений, интересов, норм поведения и т.д.). К этому же классу относятся функции общения, связанные с развитием личности в обществе, ее социализацией, становлением в качестве члена общества.

Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется такими функциями, как познание личности, обмен информацией, сопереживание, самоутверждение. В процессе общения преподаватели и студенты изучают и оценивают друг друга; в сознании каждого отражаются образ другого, его внешний вид, особенности речи, темперамента, характера и т.д. В процессе общения участники образовательного процесса не только обмениваются информацией, но и сопереживают друг другу, выражают по отношению друг к другу определенные эмоции и чувства (положительные или отрицательные). Доброжелательные отношения партнеров общения друг к другу, стремление понять партнера, сопереживать ему приносят глубокое удовлетворение, радость от общения.

4. Люди объединяются не только для совместной деятельности, но и для удовлетворения потребности в общении, снимающем психологическое напряжение, вызываемое состоянием одиночества и разобщенности. К таким видам общения относятся общение друзей, родственников, эмоциональное общение с мыслителями, писателями, деятелями культуры путем чтения, прослушивания или просмотра их произведений. Такое общение можно назвать духовным. Оно способствует формированию и развитию духовного мира личности учащегося и преподавателя.

Таким образом, общение преподавателя и учащихся является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется прежде всего целями, содержанием и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъ-

ектами образовательного процесса в качестве императива их индивидуального поведения.

Цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от преподавателя к учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов образовательного процесса. Чтобы осмыслить процессы педагогического общения, необходимо определить их ценностные ориентиры.

Высшая ценность педагогического общения — индивидуальность преподавателя и учащихся. Достоинство и честь преподавателя и учащихся — важнейшая ценность педагогического общения. В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как к цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности. В этом отношении может быть полезна одна практическая рекомендация преподавателям: всегда поступайте так, чтобы у вас и у студентов создавалось ощущение своей значимости.

Признание абсолютной ценности личности, индивидуальности учащегося тесно связано с оценками его учебной деятельности и поведения. При этом важно использовать одно из главных правил педагогического общения: оценивать нужно действия, знания, поступки учащегося, но не его личность, индивидуальность.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как на важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Гуманистическое общение, кроме того, ориентировано на такие ценности, как свобода, справедливость, равенство, любовь. В педагогическом общении необходимо ценить не только свою свободу, но и свободу другого. При этом важно не вмешиваться во внутренний мир другого человека, не ущемлять его потребности, не оскорблять чувство и достоинство. Равенство в общении — это прежде всего равенство человеческого достоинства субъектов общения, признание равного права и обязанностей реализовать себя в общении как личность, обогащать себя и другого в общении. Важной чертой индивидуальности является также ответственность. Она формируется в общении и совместной деятельности в результате усвоения ценностей, норм и правил общения. В этом выражается воспитательная роль общения [186].

Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, нарушение динамики речи у учащихся. В итоге рождается устойчивое негативное отношение к преподавателю, а потому и к изучаемой дисциплине.

Специфика педагогического общения проявляется в его *полиобъектной направленности*. Оно направлено на организацию учебного сотрудничества, на усвоение учащимися знаний и умений, на их личностное (психическое и социальное) развитие.

Стиль педагогического общения — совокупность способов осуществления взаимодействия преподавателя с учащимися в образовательном процессе. В стиле общения проявляются индивидуально-психологические особенности преподавателя (черты характера, темперамент), совокупность приемов воздействия на сознание и поведение учащихся.

К наиболее распространенным относятся следующие стили общения: дружеский, деловой, требовательный, поучающий, подавляющий.

При *дружеском стиле* общения типичными приемами являются: улыбка, смех, расположение к собеседнику, доверие, просьба, самокритика, поощрение, совет, шутка, раскованность движений и т.д. *Деловому стилю* свойственны лаконичность речи, серьезное выражение лица, рациональность мышления, стремление к сотрудничеству, целенаправленность действий. *Требовательный стиль* присущ большинству преподавателей. При этом преподаватель указывает, побуждает к действиям, позволяет или запрещает, подгоняет и т.д.

Ведущими стилистическими чертами современного общения являются разговорность, простота и живость (экспрессивность) речи.

Почающему стилю общения присущи такие приемы, как объяснение, показ, примеры, вопросы, советы, убеждение, покровительство, подсказка и др.

Подавляющий стиль характерен для авторитарного преподавателя. Некоторые преподаватели злоупотребляют такими приемами, как критика, угрозы, наказания, принуждение, запрещение, возражение и т.д.

Если преподавателя рассматривать как организатора учебно-познавательной деятельности студентов, следуя учению немецкого психолога К. Левина, можно выделить три стиля общения (педагогического руководства): авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль основывается на предположении, что учащиеся по своей природе ленивы, не самостоятельны, боятся ответственности и нуждаются в том, чтобы ими руководили.

Авторитарный преподаватель при взаимодействии со студентами опирается на свою власть, дает предпочтения таким способам, как указания, требования, угрозы и наказания. Он исходит из «усредненного» представления о студентах, из абстрактных требований, не учитывает их индивидуальных особенностей, для него характерен функционально-деловой подход, резко выраженные установки, стереотипность в оценке и поведении, избирательность и субъективность. Преподаватель авторитарного стиля относится к учащемуся как к объекту воздействия, единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением своих требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся.

Под воздействием авторитарного стиля руководства у учащихся развиваются такие отрицательные свойства, как неудовлетворенность учебой, негативные отношения к преподавателю, пассивность, подавленность, неуверенность в себе, а иногда — агрессивность, озлобленность. Следует отметить, что чрезмерно интенсивная активность преподавателя нередко приводит к пресыщению общением, когда у студентов возникают отрицательные эмоции от взаимодействия с преподавателем.

При *демократическом стиле* педагогического руководства учащийся рассматривается как равноправный партнер в общении в совместном поиске решений учебно-познавательных задач. Этот стиль характеризуется применением таких способов воздействия, как личный пример преподавателя, разъяснение, совет, просьба, беседа, моральное поощрение, доверие, критика, самокритика, самоконтроль, привлечение учащихся к принятию решений, суждений и т.д. Преподаватель демократического стиля одновременно работает с группой в целом, стремится учесть индивидуальные особенности и личный опыт студента, его активность и потребности, для него характерен личностный подход, отсутствие негативных установок, стереотипности в оценках. Он стимулирует развитие самостоятельности учащихся, предпочитает не прямые, а косвенные способы воздействия, прислушивается к критическим замечаниям учащихся, признает право каждого на свою точку зрения.

Либеральный (попустительский) стиль характеризуется низким уровнем научно-педагогической квалификации преподавателя, формальным отношением к своим обязанностям, консервативностью, пассивностью, отсутствием требований к учащимся и систематического контроля их знаний, нерешительностью, страхом перед проявлением инициативы учащихся. Преподаватель либерального стиля действует уговорами и налаживанием личных контактов интеллектуально сильных студентов (лидеров), терпимо

относится к нарушителям учебной дисциплины. При таком стиле руководства результаты обучения очень низкие, учащиеся не удовлетворены учебой, нет сотрудничества и стимула добросовестно учиться, ухудшается состояние психологического климата в студенческой группе.

20.4. Приемы и формы педагогического общения

Одной из первых и самых главных задач, стоящих перед преподавателем в аудитории, является утверждение себя как авторитетного источника информации. Авторитет обеспечивает ему доверие аудитории и интерес к изучаемой дисциплине.

Авторитет может быть результатом длительной работы с аудиторией и привлечения ее на свою сторону с помощью различных педагогических приемов. Однако есть целый ряд стереотипных источников авторитетности. Среди них основное место занимает принадлежность к авторитетной социальной группе (например, к профессуре). Источником авторитетности могут быть более высокий социальный статус, возраст, принадлежность к авторитетной профессиональной сфере и др.

Преподаватель, впервые входящий в аудиторию, может для усиления авторитетности воспользоваться приемами саморекламы, подчеркивая важные профессиональные особенности, способствующие повышению доверия студентов. Например, можно сообщить о своих выступлениях и публикациях (особенно зарубежных), сослаться на сотрудничество с известными учеными, на результаты своих исследований.

Чаще всего самореклама начинается с выбора одежды, прически, портфеля (или сумки), т.е. с создания своего имиджа по внешним данным. Детали внешнего облика преподавателя должны свидетельствовать о его деловитости, аккуратности, строгости к себе и другим (темная одежда, строгая прическа, массивный портфель). Целый ряд исследований показал, что если кто-то хочет сделать карьеру, он должен одеваться так, как требует социальное положение, к которому он стремится [186].

Если самореклама «по одежде» по каким-то причинам не реализована, то саморекламу по поведению исключать нельзя. Особенно большую и выразительную информацию дают невербальные средства поведения и общения. Прежде всего надо выбрать правильную дистанцию между собой и аудиторией; для преподавателя это расстояние равно от 1,2 до 3 м и более (социальная зона).

Элементами саморекламы могут быть и такие невербальные средства, как поза, осанка, походка, жесты. Правильная осанка создает впечатление уверенности, спокойствия и высокой самооценки.

Самостоятельное и довольно значительное место среди невербальных средств занимают мимика и жестикуляция. Через них можно продемонстрировать свое отношение к аудитории и эмоциональное состояние. Наибольшее внимание уделяется лицевой экспрессии. В ряде исследований было установлено, что через лицевую экспрессию, главным образом через положение губ и бровей, можно очень хорошо определить семь эмоциональных состояний: страх, страдание, гнев, отвращение, интерес, удивление и счастье. Лицо не должно быть угрюмым, напыщенным, высокомерным, презрительным. Желательно придать ему приветливый вид, сосредоточенность и деловитость. Взгляд при этом должен быть прямым, открытым, располагающим к доверию и контакту.

Чрезвычайно большое значение имеет умение преподавателя владеть голосом и речью. Голосовые особенности можно отнести к профессионально важным качествам преподавателя. Например, громкий голос, перекрывающий все голоса в аудитории, может быть признаком силы и уверенности говорящего. В речи преподавателя большое значение имеют интонация и ее изменения. Монотонная речь, лишенная интонационных окрасок, действует усыпляюще, приводит к ослаблению внимания и потере интереса. И, наоборот, живая выразительная речь привлекает слушателей и держит их в тонусе. Интонация более точно передает состояние говорящего, чем собственно речь.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях со студентами помогает использование изложенных ниже коммуникативных приемов [42].

К ним относятся:

- создание на занятии соответствующей атмосферы при общении преподавателя и студентов;
- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке участия в диалоге;
- одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или к своим товарищам;
- поощрение устных ответов студентов по их инициативе;
- создание щадящей обстановки при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение на занятии действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность своих товарищей.

Для того чтобы в полной мере использовать перечисленные приемы, преподавателю необходимо знать профессионально важные качества в педагогическом общении:

- 1) подлинный интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умения общения;
- 2) способность проявления эмпатии к людям;
- 3) гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающая адекватное изменение речевых воздействий в зависимости от индивидуальных особенностей студентов;
- 4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- 5) умение управлять собой, своим психическим состоянием, голосом, мимикой, настроением и чувствами;
- 6) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- 7) хорошие вербальные способности: культура речи, богатство лексики и используемых языковых средств;
- 8) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение и др.).

Особенности применения различных приемов педагогического общения можно раскрыть на примерах устного выступления преподавателя и его беседы со студентами.

Публичное выступление. В профессиональной деятельности преподавателя значительное место занимает публичное выступление, т.е. устная речь перед студентами. Она становится основным средством деятельности при проведении лекций, семинаров, бесед, консультаций, зачетов, при выполнении функций руководства и воспитания. К распространенным формам общения преподавателей и студентов относятся также публичные выступления на общих собраниях, совещаниях, конференциях, торжественных вечерах и т.д. Примерами таких выступлений являются: вступительная речь в начале какого-либо мероприятия (совещания, конференции, выставки, презентации и т.д.); выступление с докладом на этих мероприятиях; митинговая речь; лекции в системе подготовки и повышения квалификации кадров и др.

Несмотря на разнообразие этих форм общения, им присущи некоторые общие черты. Во-первых, публичное выступление — это монолог, а так как основным средством общения при монологе является устная речь, то эффективность публичного выступления непосредственно зависит от его содержания и качества речи выступающего. Во-вторых, во время выступления преподаватель оказывается в поле внимания и эмоционального воздействия слушателей (аудитории). От него требуются определенная смелость, сила воли, уверенность

в себе и другие очень важные качества личности, необходимые для успешного публичного выступления. В-третьих, структура публичного выступления как одного из видов коммуникативной деятельности включает такие элементы, как предмет, цель, мотивы, средства, действия и результат.

Предметом речевого (информационного и эмоционального) воздействия преподавателя являются слушатели (студенты), их внимание, память, мышление, эмоции, чувства и другие составляющие психики. Силой, степенью воздействия на умы и сердца слушателей определяется результативность публичного выступления. Поэтому преподаватель должен хорошо знать и понимать своих слушателей, их настроение, интересы, уровень образования, культуры и т.д.

Цель и содержание выступления зависят от его конкретного вида и ситуации. Например, целью вступительного слова преподавателя на семинаре является ознакомление студентов с темой и планом занятия, приглашение их к активному взаимодействию. Тему и цель занятия целесообразно сформулировать в форме проблемы, которую необходимо обсудить и решить в результате совместной работы (анализа ситуации, дискуссии или деловой игры).

Содержание публичного выступления — это информация, сообщаемая слушателям в соответствии с темой и целью занятия (или другого мероприятия). К содержанию выступления (речи) предъявляются такие требования, как системность (целостность и структурированность), логическая последовательность, аргументированность, доступность, лаконичность (краткость). Содержание выступления должно быть научным, т.е. соответствовать современному уровню научных знаний, включая прогнозирование развития соответствующей отрасли на несколько лет вперед.

Мотивами выступлений преподавателя являются:

- необходимость решения учебных проблем путем организации совместной деятельности студентов;
- его активная жизненная позиция — хороший специалист в своих действиях, мыслях руководствуется не только внешними обстоятельствами (необходимостью), но и внутренней психологической установкой на улучшение показателей работы, вскрытие и устранение имеющихся недостатков;
- стремление выразить свое «Я», самоутвердиться — публичное выступление любого человека является одним из способов его самоактуализации, самовыражения, самоутверждения. Успешное выступление, которое с большим вниманием и интересом воспринимается слушателями, приносит оратору глубокое удовлетворение и радость бытия.

Публичное выступление, являясь одной из форм общения, включает двустороннюю связь с аудиторией. Речь оратора (прямая связь) направлена на слушателей, которые должны внимательно воспринимать содержание выступления, проявлять определенный интерес к теме и рассматриваемым вопросам, выражать определенное отношение к ним и к личности говорящего. Реакция слушателей, их внимание, понимание сказанного, отношение к выступлению, вопросы, реплики являются элементами обратной связи. Опытный оратор всегда учитывает эти реакции, гибко управляет вниманием аудитории, тонко чувствует настроение слушателей. При этом надо учесть психологические особенности внимания и восприятия речи слушателями. В частности, продолжительность внимательного слушания монологической речи в среднем составляет 20–25 минут.

Для того чтобы концентрировать внимание слушателей и усиливать их интерес к содержанию речи, выступающему рекомендуется обращаться к аудитории с проблемными вопросами, использовать такие логические приемы мышления, как сравнение, аналогия, конкретизация, выдвижение гипотез, их доказательство или опровержение; логические умозаключения (дедукция и индукция, анализ и синтез). Успешному решению данной методической задачи способствуют также интересные примеры, взятые из практики, из жизни, включая опыт самого преподавателя; применение разнообразных наглядных пособий (плакатов, стендов, рисунка на доске и др.) и технических средств предъявления информации (диафильмов, слайдов, видеозаписей и т.д.).

Эффективными приемами воздействия на слушателей являются также:

- непосредственное обращение к слушателям, открытость, доверительность, почтительность обращения;
- образные выражения (метафоры), короткие рассказы, истории, анекдоты;
- разъяснения, повторные выражения (повторения одних и тех же слов);
- призыв (восклицание), цитирование первоисточников, противопоставление разных мнений, идей, подходов;
- намек, вставка (замечание, которое делается мимоходом);
- умелое использование невербальных средств общения (жестов, мимики, ударений, пауз, громкости и темпа речи, тональности и др.).

Следует отметить, что в речи преподавателя проявляются не только его эрудиция, знания по теме выступления, умение говорить выразительно, но и качества ума (мышления), эмоции и чувства, некоторые особенности характера и темперамента, уровень общей культуры

и воспитанности, уверенность в себе и другие свойства личности. Слушателям импонируют непринужденность (раскованность), искренность, увлеченность темой, экспрессивность речи, живая мимика оратора. Без преувеличения можно сказать, что речь является словесным выражением личности говорящего. Разумеется, успешность публичного выступления в решающей степени зависит от его подготовки, а также от опыта оратора (опыт накапливается годами).

Тщательная подготовка к выступлению является не только условием его успешности и эффективности, но и одним из средств преодоления психологического барьера — страха или боязни выступающего перед публикой. Для преодоления такого барьера молодому преподавателю необходимы определенная сила воли, уверенность в себе, смелость, твердость характера. Полезными для начинающих являются упражнения по воспроизведению фрагментов устной речи перед зеркалом, а также записывание ее на магнитофоне (еще лучше на видео) с последующим просмотром и анализом. Наилучшим средством формирования и развития умений и навыков в устной речи, преодоления психологического барьера является систематическая практика публичных выступлений. Многолетний опыт педагогической деятельности автора настоящего учебного пособия доказывает, что мастерству устного выступления надо учиться, целенаправленно и неустанно совершенствуя свои знания, умения, речь, мышление, способности, память, волевые и другие качества.

Подготовка к публичному выступлению завершается составлением плана-конспекта, в котором отражаются основные элементы выступления — тема, цель, содержание и др. В некоторых случаях, например при выступлении по радио, на научных конференциях, при чтении доклада на отчетных собраниях, приходится составлять полный текст речи и затем его озвучивать.

Если же речь намечается на собрании, совещании или презентации, то можно ограничиться составлением плана с тезисами выступления. Речь может состояться и экспромтом, т.е. без предварительной подготовки, если у преподавателя имеется определенный опыт непосредственной импровизации речи.

Беседа. *Под беседой понимают речевое общение между собеседниками (преподавателями и студентами) для обсуждения изучаемых вопросов, решения учебных проблем и выработки конструктивного подхода к их решению.*

Эффективность беседы зависит от многих факторов, в том числе от умения преподавателя слушать собеседника, уважать его мнение, создавать благоприятную психологическую атмосферу, побуждать собеседника к активному и творческому обсуждению поставленной

проблемы. При общении нужен соответствующий микроклимат, располагающий к доверительному разговору. Для этого необходимо дать собеседнику возможность спокойно высказаться, не прерывая его репликами и вопросами без особой на то надобности, считаясь с его психологическим состоянием и ожиданиями, не отвлекаясь на переговоры по телефону и с другими людьми. Эффективность беседы снижается, если преподаватель проявляет неуважение к чужому мнению, грубо реагирует на критику или возражение, допускает голословные утверждения, высказывает необоснованные подозрения.

Во время беседы ни в коем случае не следует: перебивать партнера; проявлять к нему невнимательность и неуважение; негативно оценивать его личность; критиковать его идеи, предложения; подчеркивать разницу между собой и партнером; резко убыстрять темп беседы; избегать пространственной близости и не смотреть на партнера; не понимать и не желать понять его психологическое состояние; пытаться обсуждать вопрос рационально, не обращая внимания на то, что партнер излишне эмоционален.

Ряд полезных рекомендаций по служебному поведению руководителя при взаимоотношениях с сотрудниками, общении, которые могут быть полезными и для преподавателей, дан в [103]. Приведем некоторые из них.

1. Не спешите с заключениями по вопросам, в отношении которых нужно высказать свои соображения. Прежде изучите всю необходимую информацию, посоветуйтесь с опытными людьми и внимательно выслушайте любые мнения по этим вопросам.

2. Давая задание, объясните подчиненному его цель и смысл, чтобы он мог действовать сознательно и проявлять инициативу.

3. Не злоупотребляйте терпением сотрудников, будьте кратки в деловом разговоре с ними.

4. В манере говорить проявляются профессиональная грамотность, общая культура и нравственный облик руководителя. Благоприятное впечатление производит простота речи, удачно выбранные интонации, выражение лица и поза, меткое и к месту сказанное слово.

5. Держите себя с людьми ровно, не теряйте самообладание ни при каких обстоятельствах. Кто не может управлять собой, тот не может управлять вообще.

6. Шутите сами и позволяйте шутить окружающим. Добрая шутка создает обстановку доверия, делает труд более привлекательным и производительным.

7. Беседа преподавателя со студентами имеет воспитательный аспект. Воспитательное значение возрастает, если преподаватель учитывает индивидуально-психологические, возрастные и другие

особенности собеседника, прислушивается к его мнению, старается его понимать, при необходимости убеждать, а не навязывать своего мнения. В собеседнике преподаватель должен видеть соратника, человека со своими взглядами, интересами, характером, способностями и т.д.

Эффективность беседы во многом зависит от умения преподавателя слушать собеседника. Умение слушать говорящего — важнейшее качество любого человека. Согласно данным психологов, процент соотношения различных видов коммуникации человека в течение дня в среднем распределяется следующим образом: 43% времени уходит на слушание, 30% — на говорение, 16% — на чтение, 9% — на письмо.

Следует иметь в виду, что партнеры при общении по-разному реагируют на слова собеседника.

На практике приходится наблюдать следующие реакции (приемы) слушателя:

- внимательное слушание и поддакивание (словами, головой, жестами);
- «эхо-реакция» — повторение последних слов собеседника;
- побуждение к продолжению беседы («что дальше»);
- постановка наводящих вопросов (что, где, когда, почему, зачем);
- оценивание сказанного, высказывание советов, предложений;
- возражение (протест, несогласие, критика);
- грубые реакции (повышение голоса, ругань, оскорбление собеседника);
- глухое молчание (отсутствие реакции).

Как установили психологи и педагоги, умение слушать других не приходит само собой, его необходимо формировать и постоянно совершенствовать. Основное правило, которое следует стремиться выполнять, заключается в следующем: внимательно слушать и не спешить говорить. Известно, что можно слушать собеседника, но не слышать его. В процессе слушания рекомендуется:

- ставить вопросы, требующие уточнения, разъяснения, обоснования чего-либо;
- любым доступным способом стремиться понять позицию собеседника, но понять еще не значит согласиться;
- стремиться за словами собеседника уловить его истинные мотивы, цели, суть его подходов к решению проблемы;
- с помощью своей мимики и жестов отражать состояние заинтересованного слушателя, понимающего (или не понимающего) суждения собеседника.

20.5. Барьеры общения и способы их устранения

Затруднения в педагогическом общении или трудности взаимодействия между преподавателем и студентами (или между студентами внутри группы), причины их возникновения являются предметом исследования в работах И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и др. Затруднения в общении — это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации целей вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания сообщения или самого партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения проявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А.К. Маркова).

Актуальность проблемы затруднений (барьеров) в общении обусловлена целым рядом факторов. Прежде всего наличием и расширением сферы влияния таких видов профессиональной деятельности, существование которых связано с системой взаимоотношений «человек — человек». Очевидно, что в образовательной сфере невозможно эффективное осуществление деятельности преподавателя и студентов при затрудненных взаимоотношениях. Разработка и решение проблемы «барьеров» имеет практическое значение для повышения эффективности их общения и совместной деятельности.

Барьер общения — это явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом появления которого являются острые отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением, и препятствующее процессу взаимодействия.

Барьеры — это препятствия, мешающие эффективному общению. В начале педагогической деятельности у молодого преподавателя бывает боязнь аудитории (психологический барьер). Она снимается психологической настройкой, переключением внимания на интерес к предстоящему занятию (общению), мысленным воспроизведением плана занятия, волевым усилием. Среди прочих помех общения — физический барьер, т.е. дистанция, с помощью которой преподаватель удаляет себя от студентов, «закрывает себя», пытаясь «спрятаться» за кафедру, за стол или в угол. Выход один — демонстрация доверия, работа в открытой позиции.

Л.А. Поварницыной [120] были выделены шесть групп трудностей общения студентов. Это трудности:

- 1) связанные с неумением студентов вести себя и незнанием того, что и как сказать;

- 2) вызванные непониманием партнера;
- 3) вызванные тем, что говорящего не понимает и не принимает партнер общения;
- 4) обусловленные чувством смущения, неловкости, неуверенности, испытываемым говорящим;
- 5) связанные с переживанием неудовольствия, раздражения по отношению к партнеру;
- 6) вызванные общей неудовлетворенностью человека общением.

Барьеры в педагогическом общении могут возникнуть из-за того, что отсутствует единое понимание ситуации общения. Гегель однажды заметил «...только один из моих учеников меня понял, да и тот, к сожалению, понял меня неверно». Коммуникативные барьеры могут возникать также вследствие психологических особенностей партнеров, например: из-за чрезмерной открытости одного из них, скрытности другого, напористости одного, чрезмерной интеллигентности другого и т.д.

Причиной непонимания одного человека другим могут быть религиозные, образовательные и другие различия.

Различают также следующие виды барьеров.

Логические барьеры. Взаимодействуя друг с другом, преподаватель и студенты не всегда находят общий язык из-за логического барьера.

Каждый человек видит мир, ситуацию, проблему со своей точки зрения. Кроме того, одни и те же слова в той или иной ситуации могут иметь совершенно иной смысл: например, слово «команда» — это и команда-распоряжение, и спортивная группа, и группа единомышленников. Смысл, таким образом, всегда индивидуально-личностен. Он рождается в сознании говорящего, но не всегда понятен партнеру. Сама мысль зарождается от различных потребностей человека, связанных с влечениями, побуждениями, эмоциями и т.д. Поэтому за каждой мыслью стоит мотив — то, ради чего мы говорим.

Одной из причин возникновения барьеров в общении могут явиться особенности этнического сознания, языка, культуры, поведения представителей разных национальностей. Каждый субъект общения как носитель определенного менталитета взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, мироощущением, присущими народу, представителем которого он является [47]. Например, в ситуации общения поведение партнеров, правило этикета, их взаимоотношение, невербальные средства у представителей разных народов проявляются по-разному.

Возрастной барьер. Известно, что возраст человека, в том числе преподавателя или студента, накладывает свой отпечаток на его психику, включая психическое состояние, психические процессы

и свойства личности. Эти психические составляющие обязательно проявляются в общении людей, в их совместной деятельности. В настоящее время возрастные особенности преподавателей и студентов ярко проявляются в их отношениях к политике и рыночной экономике, к ценностям общества, вопросам морали, современному искусству и т.д. При общении со студентами преподавателям нужно учесть, что нынешняя молодежь росла и живет не в условиях прежнего строя (социализма), а при капитализме (хотя рыночная экономика и соответствующие ей общественные отношения оставляют желать лучшего). Однако следует заметить наличие конформизма в сознании и поведении современной молодежи, в том числе и студенческой, в отношении к западному образу жизни (особенно к американскому), к экономике, искусству Запада.

Статусно-ролевой барьер. Понятие «статус» в социальной психологии означает положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. Социальный (статусный) барьер создается за счет разного социального статуса (общественного положения) преподавателя и студента. Некоторые преподаватели склонны подчеркивать свое социальное превосходство. Естественно, такая позиция преподавателя по отношению к учащимся, кроме неуважения к себе (а то и презрения), никаких положительных чувств не вызывает.

Для преодоления статусного барьера целесообразно, чтобы преподаватель общался со студентами на равных, как старший коллеги (а не как начальник), призванный не командовать, а сотрудничать, совместно решать учебные (или научные) задачи, искать и находить ответы на проблемные вопросы, исследовать изучаемые явления, процессы. При взаимодействии со студентами преподаватель не должен оказывать на них психическое давление, опираясь на свой статус, должность, ученое звание, приоритет и т.д. Педагогическое сотрудничество в ситуации общения и межличностных отношений преподавателей и студентов предполагает их равенство как равноправных участников педагогического процесса. Подлинный авторитет преподавателя среди студентов зависит не от его общественного положения (статуса), а от его личностных качеств (педагогического такта, уровня научной квалификации, педагогического мастерства, культуры и т.д.).

Одной из причин затруднений в педагогическом общении могут стать индивидуально-психологические особенности преподавателя и студентов. Среди этих особенностей наибольшее влияние на успешность общения или затруднения оказывают коммуникативность, темперамент (эмоциональная устойчивость, импульсивность,

экстра- или интровертированность), черты характера и другие свойства личности. Например, причиной конфликта преподавателей со студентами могут стать его неуравновешенный характер, излишняя эмоциональность, повышенная требовательность, критическое отношение к молодежи, педантизм, скептицизм (а в некоторых случаях, к сожалению, высокомерие, равнодушие, грубость, жестокость преподавателя). На практике в ситуации общения преподавателей и студентов может проявиться также акцентуация их характера. Акцентуация характера — это чрезмерная выраженность отдельных черт личности (К. Леонгард, А.Е. Личко). В настоящее время выделены 13 типов акцентуации черт характера, особенности которых раскрыты в [173].

Барьеры в педагогическом общении возникают также из-за трудностей в планировании и организации образовательного процесса молодыми преподавателями, из-за недостаточности у них необходимой педагогической компетентности. Сюда относятся: боязнь аудитории, трудности в постановке и решении педагогических задач, в сочетании репродуктивных и продуктивных (творческих) методов обучения; несовпадение установок (готовности к совместной деятельности и общению) преподавателя и студентов; неадекватность методов и средств содержанию обучения и исходному уровню подготовленности обучающихся; неумение преподавателя корректировать собственные действия и недостаточность его рефлексивного сознания и поведения.

На эффективность общения преподавателей и студентов в образовательном процессе в решающей степени влияют их межличностные отношения (симпатии или антипатии, принятие или непринятие, понимание партнера или наоборот). Положительные межличностные отношения усиливают эффективность совместной деятельности, а отрицательные становятся причиной затруднения в общении. Следовательно, необходимо установление нормальных взаимоотношений со студентами (благоприятность психологического климата в каждой студенческой группе).

Семантический барьер. Он возникает при вербальной форме общения (устной и письменной речи). (Семантика — наука, изучающая способ использования слов и значений, передаваемых словами.)

Одной из причин появления смысловых барьеров являются проблемы в знаниях учащихся (незнание терминов, непонимание вследствие этого объяснений и аргументации преподавателя). Другой распространенной причиной является расхождение между реальными требованиями преподавателя и теми представлениями об этих тре-

бованиях, которые складываются у обучаемого. Особенно часто недоразумения случаются тогда, когда преподаватель предъявляет свои требования в чрезмерно обобщенной, неконкретной форме.

Смысловый барьер. Он возникает при общении обучающего и обучаемых, как правило, из-за того, что партнеры неправильно интерпретируют поведение друг друга, не понимают его мотивов, имеют искаженное представление о целях. Непонимание преподавателем личностного своеобразия каждого отдельного учащегося со временем может вылиться не только в потерю контакта между ними, но и перерасти в открытый конфликт.

Смысловой барьер возникает также из-за несоблюдения социальной дистанции между преподавателем и обучаемым (чрезмерная отчужденность или, наоборот, излишняя фамильярность в общении). Однако главной его причиной является нарушение преподавателем общепсихологических законов общения, в частности законов педагогического такта, диктующего уважение и доверие к учащимся.

На возникновение описанных недочетов учебного диалога заметно влияет ситуация общения. Как правило, ситуация дефицита времени, экзаменационный стресс и т.д. ухудшают взаимопонимание партнеров.

Невербальные барьеры. Невербальная форма общения — это общение с помощью языка, предоставленного человеку природой и запечатленного в жестах, интонации, мимике, позах, экспрессии движений и т.д. Невербальные коммуникации в большинстве случаев имеют бессознательную основу и свидетельствуют о действительных эмоциях участников общения. Ею сложно манипулировать и трудно скрывать в любой форме межличностного общения.

К невербальным барьерам общения относят:

- визуальные барьеры (особенности телосложения, походка, движение рук, ног и др., поза и смена поз, визуальный контакт, кожные реакции, психологическая дистанция);
- акустические барьеры (интонация, тембр, темп, громкость, высота звука, речевые паузы и т.д.);
- тактильная чувствительность (рукопожатия, похлопывания и др.).

Плохое слушание (неумение слушать). Эффективное общение возможно, когда человек одинаково точен, отправляя и принимая информацию. Эффективное слушание является важнейшим качеством любого человека и в особенности участников образовательного процесса. Правила эффективного слушания:

- перестаньте говорить, поскольку невозможно слушать разговаривая;

- помогите говорящему раскрепоститься;
- покажите готовность слушать;
- устраните раздражающие моменты;
- сопереживайте говорящему;
- сдерживайте свой характер, рассерженный человек придает неверный смысл словам;
- не допускайте спора или критики;
- не перебивайте;
- задавайте вопросы.

Некачественная обратная связь. Как было отмечено выше, обратная связь в общении означает реакцию партнера на ту или иную информацию. Ограничителем эффективности межличностного общения может быть отсутствие обратной связи. Обратная связь важна, поскольку дает возможность установить адекватность (правильность) восприятия вашего сообщения.

В образовательном процессе, представляющем собой разнообразные формы общения преподавателя и студентов, обратная связь — это информация о результате педагогического воздействия, т.е. о том, насколько студенты усвоили учебный материал, каковы их отношения к изученным вопросам и к самому преподавателю. При лекционной форме обучения (монолог преподавателя) трудно судить о реакции студентов (об их внимании, восприятии, понимании, интересе и т.д.). Эффективность педагогического общения возрастает при групповой форме обучения (семинарные, практические занятия) или при индивидуальной работе со студентами, где реализуется обратная связь.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте общую характеристику учебного сотрудничества.
2. Чем характеризуется процесс общения?
3. Каковы функции педагогического общения?
4. Каковы особенности различных стилей педагогического общения?
5. Раскройте приемы и формы педагогического общения.
6. Каковы причины барьеров общения и как их можно устранить?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования. — М., 1984.
2. *Азаров Ю.П.* Радость учить и учиться. — М., 1989.
3. *Алексеев Н.И.* Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. — Тюмень, 1997.
4. *Алексюк А.* Педагогика высшей школы. — Киев, 1993.
5. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995.
6. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. — М., 1980.
7. *Ананьев В.А.* Введение в психологию здоровья. — СПб., 1998.
8. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. — Казань, 2003.
9. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М., 1998.
10. *Ахияров К.Ш.* Теория и практика технологической подготовки школьников. — Уфа, 2008.
11. *Ахияров К.Ш.* Трудовая социализация школьников: избранные педагогические труды. — Уфа, 2005.
12. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. — М., 1990.
13. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. — М., 1997.
14. *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). — М., 1990.
15. *Бережнова Е.В., Краевский В.В.* Основы учебной исследовательской деятельности студентов. — М., 2007.
16. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика сотрудничества третьего тысячелетия). — М., 2002.
17. *Беспалько В.П.* Система педагогической технологии. — М., 1989.
18. *Блажен А., Дриенски Д., Перлаки И.* Научно-техническая революция и инженерное образование: пер. со словацкого. — М., 1988.
19. *Бодалев А.А.* Личность и общение. — М., 1983.
20. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. — М., 2002.
21. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. — М., 1995.
22. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов н/Д, 1999.
23. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. — СПб., 2001.

24. *Боронина Н.* и др. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции. — М., 2001.
25. *Бороздина Г.В.* Психология делового общения. — М., 1998.
26. *Булатова О.С.* Педагогический артистизм. — М., 2001.
27. *Бусыгина А.Л.* Андрей Петрович Минаков — идеал современного представления о профессоре высшей профессиональной школы // Вест. МГУ, 2003. Сер. 20.
28. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
29. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. — М., 2005.
30. Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие. — М., 2004.
31. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1996.
32. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. — М., 2002.
33. *Гарунов М.Г., Плягов И.М., Парубогая Т.И.* Самостоятельная работа в вузе. — Челябинск, 1994.
34. *Гарбузов В.И.* Человек, жизнь, здоровье: Древние и новые каноны медицины. — СПб., 1995.
35. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. — М., 1998.
36. *Гершунский Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. — М., 2003.
37. *Гуревич К.М.* Что такое психологическая диагностика. — М., 1995.
38. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.
39. *Данилов М.А.* Процесс обучения в современной школе. — М., 1960.
40. *Джонсон Д.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве: пер. с англ. — СПб., 2001.
41. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения: пер. с нем. — М., 1956.
42. *Дьяченко М.И.* и др. Психология высшей школы. — Минск, 2006.
43. *Завистовска З.* Диетическое питание при различных заболеваниях. Минск, 1992.
44. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. — М., 2006.
45. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. — М., 1990.
46. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. — М., 2003.
47. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — М., 2008.
48. *Золотухина-Оболина Е.В.* Курс лекций по этике. — М., 1999.
49. *Казакова А.Г.* Педагогика профессионального образования. — М., 2007.
50. *Калью П.И.* Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: Обзорная информация. — М., 1988.

51. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
52. Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М., 1990.
53. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М., 1995.
54. Климов Е.А. Педагогический труд: Психологические составляющие. — М., 2004.
55. Ковалев А.Г. Психология личности. — М., 1970.
56. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М., 2005.
57. Кон И.С. Психология юношеского возраста. — М., 1979.
58. Коротков Э.М. Управление качеством образования. — М., 2006.
59. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976.
60. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. — М., 1993.
61. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. — М., 1975.
62. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
63. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985.
64. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания. — Ростов н/Д, 2006.
65. Кушинренко Э.Ю. Два цветка на древе медицины: учение индо-тибетской медицины о здоровье и долголетию. — М., 1999.
66. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. — М., 1991.
67. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. — М., 1995.
68. Леви В. Искусство быть другим: конкретная психология. — М., 2000.
69. Леви В. Искусство быть собой: конкретная психология. — М., 2000.
70. Леднев В.С. Содержание образования. — М., 1989.
71. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., 1996.
72. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т., 1983.
73. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. — М., 1988.
74. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970.
75. Лисовский В.Т. Личность студента. — М., 2002.
76. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки. — М., 1990.
77. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. — М., 1975.
78. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. — М., 2008.
79. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М., 1991.
80. Маркова А.К. Психология труда учителей. — М., 1993.
81. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. — СПб., 2003.
82. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

83. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. — Киев, 1987.
84. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. — М., 1975.
85. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. — М., 1989.
86. *Минакова С.Ф.* Преподаватель в зеркале студенческой аудитории // Вест. высш. шк., 1986. №11. С. 13-18.
87. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
88. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. — М., 1994.
89. *Морозов А.В.* Креативность преподавателя высшей школы. М., 2002.
90. *Морозов А.В., Чернилевский Д.В.* Креативная педагогика и психология. — М., 2004.
91. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. — М., 2007.
92. *Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 1986.
93. *Немов Р.С.* Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. — М., 2002.
94. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. — М., 1988.
95. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. — М., 1997.
96. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья. — СПб., 2002.
97. *Николаев Ю.С., Нилов Е.И.* Простые и полезные истины. — М., 1986.
98. *Ниренберг Дж.* Маэстро переговоров: пер. с англ. — Минск, 1995.
99. *Новиков А.М.* Методология образования. — М., 2006.
100. *Новиков А.М.* Профессиональное образование в России. — М., 1997.
101. Новое педагогическое мышление / под. ред. А.В. Петровского. — М., 1989.
102. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. — М., 1990.
103. *Омаров А.М.* Управление: искусство общения. — М., 1980.
104. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002.
105. *Орлов В.А., Гиляревский С.Р.* Проблемы изучения качества жизни в современной медицине. — М., 1992.
106. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / под ред. И.А. Зязюна. — М., 1989.
107. Основы психодиагностики / под ред. А.Г. Шмелева. — Ростов н/Д, 1996.
108. *Панфилова А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога. — М., 2006.
109. *Параил В.А.* Высшее техническое образование в США. — Киев, 1980.
110. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. — М., 1971.
111. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. — М., 1996.

112. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. — М., 2005.
113. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. — Ростов н/Д, 2006.
114. Педагогическая энциклопедия. — М., 1987. Т. 3.
115. Педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. В.С. Кукушина. — Ростов н/Д, 2002.
116. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. — М., 2006.
117. *Пидкасистый П.И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов. — М., 2005.
118. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. — М., 1984.
119. *Платонов К.К.* Проблемы способностей. — М., 1972.
120. *Поварницына Л.А.* Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореф. канд. дис. — М., 1987.
121. *Подласый И.П.* Педагогика. — М., 1999.
122. *Половинкин А.И.* Стратегия перестройки инженерного образования // Современная высшая школа. — М., 1998. № 3. С. 45–54.
123. *Половникова Н.А.* О воспитании познавательной самостоятельности. — Казань, 1968.
124. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Теория и практика высшего профессионального образования. — М., 2004.
125. *Посталюк Н.Ю.* Педагогика сотрудничества: путь к успеху. — Казань, 1992.
126. *Пойя Д.* Как решать задачу? — М., 1981.
127. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. Региональный сборник научных трудов. Вып. 3.
128. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. — М., 1997.
129. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., 2000.
130. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. — М., 2001.
131. *Рахимов А.З.* Психодидактика: метод. пособие. — Уфа, 2003.
132. *Реан А.А.* Психология и психодиагностика личности. Теория, методика исследования, практикум. — СПб., 2006.
133. *Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. — М., 1985.
134. *Рогинский В.М.* Азбука педагогического труда. — М., 1990.
135. *Роджерс К.* Становление личности. Взгляд на психотерапию: пер. с англ. — М., 2001.
136. *Розов Н.С.* Проблемно ориентированная концепция социально-гуманитарного образования в университете будущего // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия: Тез. докл. международного конгресса. — Новосибирск, 1995.

137. Рубин Б., Колесников Д. Студент глазами социолога. — М., 1997.
138. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М., 1989.
139. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987.
140. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. — М., 1962.
141. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М., 1999.
142. Скоткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М., 1980.
143. Скок Г.Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вузов. — М., 1996.
144. Скотт Д.Г. Способы разрешения конфликтов. — Киев, 1991.
145. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. — М., 2007.
146. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. — М., 2004.
147. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 2001.
148. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. — М., 1974.
149. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. — М., 1998.
150. Станиславский К.С. Работа актера над собой // Собр. соч.: в 8 т. — М., 1954. Т. 3.
151. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1974.
152. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. — М., 1986.
153. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского и И.Я. Лернера. — М., 1983.
154. Теплов Б.М. Ум полководца. — М., 1990.
155. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. — М., 1980.
156. Ушинский К.Д. Собр. соч. — М., 1985.
157. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — Воронеж, 1996.
158. Фишер Р., Юрии У. Путь к согласию или переговоры без поражения: пер. с англ. — М., 1990.
159. Формирование интереса к учению школьников / под ред. А.К. Марковой. — М., 1986.
160. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. — М., 2002.
161. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. — М., 1989.
162. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. — М., 1977.
163. Фромм Э. Революция надежды. — СПб., 1999.

164. *Хайруллин Ф.Г.* Гуманизация высшего технического образования как фактор духовно-нравственного воспроизведения инженерных кадров. — Уфа, 1998.
165. *Хроменко А.Т.* Самоменеджмент для тех, кому от 16 до 20. — М., 1996.
166. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. — СПб., 2001.
167. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. — М., 1992.
168. *Чернилевский Д.В.* Дидактическая технология в высшей школе. — М., 2002.
169. *Чошонов М.А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... док. пед. наук. — Казань, 1996.
170. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.
171. *Шакуров Р.Х.* Психология руководства педагогическим коллективом. — М., 1995.
172. *Шамова Т.И., Шибанова Г.И.* Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. — М., 2003.
173. *Шарипов Ф.В.* Психология менеджмента. — Уфа, 2004.
174. *Шарипов Ф.В.* Проектирование процесса обучения студентов технического вуза социально-управленческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 1997.
175. *Шарипов Ф.В.* Дидактические основы дистанционного обучения. — Уфа, 2005.
176. *Шарипов Ф.В.* Психология и педагогика. — Уфа, 2006.
177. *Шарипов Ф.В.* Педагогика высшей школы. — Уфа, 2008.
178. *Шарипов Ф.В.* Психологические основы менеджмента. — М., 2008.
179. *Штейнберг В.Э.* Крылья профессии: Введение в технологию проектирования образовательных систем и процессов. — Уфа, 1999.
180. *Щедрина А.Г.* Онтогенез и теория здоровья. — Новосибирск, 1989.
181. *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М., 1993.
182. *Щербakov А.И.* Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: автореферат докт. дис. — Л., 1968.
183. *Эллис А.* Психотренинг по методу Альберта Эллиса. — СПб., 1999.
184. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
185. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М., 2000.
186. *Практическая психология для преподавателей.* — М., 1997.

Учебное издание

Шарипов Фанис Вагизович

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Редактор *Е.В. Комарова*
Корректор *Ю.Г. Слизун*
Компьютерная верстка *А.М. Моисеева*
Оформление *Н.А. Андреева*

Подписано в печать 03.10.11. Формат 60х90/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 28.
Тираж 1000 экз. Заказ

Издательская группа «Логос»
123104, Москва, Б. Палашевский пер., д. 9, стр. 1

По вопросам приобретения литературы обращаться по адресу:

Издательская группа «Логос»

111024, г. Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31, офис 305

Справки по тел.: (495) 645-89-24, 642-59-89

Электронная почта: universitas@mail.ru

Дополнительная информация на сайте www.logosbook.ru